أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية

إعداد

جمانا عيسى موسى مجدلاوي

المشرف

الأستاذ الدكتور محمد وليد موسى البطش

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي / القياس والتقويم

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آيار، ٢٠١١

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا جمانا عيسى موسى مجدلاوي أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ مـــن أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٩/٥/٢٠١١

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: جمانا عيسى موسى الجدلاوي الرقم الجامعي: (٩٠٥٠١١٢)
تخصص: علم نفس تربوي/القياس والتقويم الكليـــــة: كلية العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدارس الأردنية

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ١٩/ ٥ / ٢٠١١

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية)

وأجيزت بتاريخ ٢٠١١/٥/١١

أعضاء لجنة المناقشة:	**التوقيـــــــــــــع**
الدكتور محمد وليد موسى البطش (مشرفاً) أستاذ علم النفس التربوي / قياس وتقويم	....
الدكتور محمد عودة الريماوي (عضواً) أستاذ علم النفس التربوي	....
الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل (عضواً) أستاذ إدارة تربوية	....
الدكتور عبد الرحمن عبد الرحيم عدس (عضواً) أستاذ علم نفس تربوي	....

الإهداء

إلى من علمني المثابرة والصبر والتحمل وتقبل الظروف للوصول إلى الغاية المشرفة.............................. إلى رمز العطاء،، إلى والدي الحبيب

إلى من كانت وراء نجاحي ودعمي وتشجيعي وتخفيف آلام التعب والإرهاق، إلى من كانت النسمة الرقيقة التي تبهج الحياة ....

إلى القلب الحنون وقدوتي في الحياة ......إلى والدتي الحبيبة.

إلى من أعزو لهم سر سعادتي وابتسامتي

إلى دعائمي في الحياة........إلى إخواني وأخواتي

إلى شموع الأمل من تحملوا بعدي وانشغالي عنهم

إلى أبنائي................ زهرة قلبي رفيف

..........................وأملي في الحياة زيد وبلال

إلى من يشاركني هذا الإنجاز:::::::::::::::::::::::::::: زوجي محمد

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقني وساعدني على إنجاز هذا العمل المتواضع، وفي هذه المناسبة أتقدم بجزيل الشكر إلى ***الأستاذ الدكتور محمد وليد البطش*** الذي أشرف على هذه الأطروحة وأغناها بجهوده الطيبة وتحمل عناء العمل وكان له الفضل في إنجازه أتوجه له بخالص الشكر وعظيم العرفان لفضله العظيم.

وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أعضاء هيئة المناقشة وهم: الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي، والأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس، والأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن.

ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي وكل من كان له الفضل في علمي ومعرفتي، وأتوجه إلى الأستاذ عباس الطلافحة بوافر التقدير والاحترام لما أبداه من تعاون فلم يتوانى أبداً عن تقديم المساعدة كلما طلبت منه.

كما وأتوجه إلى المؤسسة التي دعمتني بكل ما تستطيع من معاني التعاون والدعم لإتمام هذا العمل: أكاديمية ساندس الوطنية.

ولا أنسى جهود ابنتي الغالية **رفيف** ومساعدتها لي وهي تشق أولى خطوات النجاح الباهر لها في الحياة، وإلى كل من كان له الأثر الطيب في دعمي وتشجيعي.

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

أنموذج مقترح لتقييم عمل المعلم في المدرسة الأردنية

إعداد

جمانا عيسى مجدلاوي

المشرف

أ.د. محمد وليد موسى البطش

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى نموذج خاص بتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية وبناء أدواته الخاصة به، والوصول إلى مؤشرات عن فاعلية فقراتها وصدق وثبات الدرجات عليها، إذ جرى بناء على النماذج الواردة في الأدب النظري والعملي التوصل إلى نموذج مقترح لتقييم أداء المعلم، تضمن النموذج عشرة معايير رئيسية وهي: معيار المفاهيم الأساسية، ومعيار توفير فرص التعلم، ومعيار الفروق الفردية، ومعيار استراتيجات التدريس، ومعيار الدافعية، ومعيار وسائل الاتصال، ومعيارالتخطيط، ومعيارالقياس والتقييم، ومعيار النمو المهني، ومعيارالعلاقة مع المجتمع، إذ جرى وضع ما مجموعه (١١٣) كفاية خاصة وزعت للمعيار الواحد بحسب المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية والمكونات الأدائية لهذه الكفايات. وجرى بناء ثلاث أدوات كأدوات للنموذج: مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم، ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، ومقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم، وجرى استخدام عينة مكونة من (٢٠٦١) معلم ومعلمة، جرى اختيارهم بشكل عشوائي من بين المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس في الأردن، روعي في اختيارهم تمثيلهم لمتغيرات الدراسة: جنس المعلم ومؤهله وتقديره في آخر مؤهل حصل عليه، والتخصص والموقع الجغرافي لمدرسته والمستوى الخاص بها، والسلطة المشرفة عليها(وذلك بما ينسجم مع متطلبات التوصل إلى الخصائص السيكومترية لفقرات ودرجات أدوات النموذج) من أجل التوصل إلى مؤشرات عن فاعلية فقرات أدوات النموذج والخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للدرجات الممكنة

عليها، واشتقاق مكافئات مئينية لمناطق الأداء على أدوات النموذج والتوصل إلى درجة كلية عليه.

يتضمن النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن أربع خطوات:

الأولى: تتمثل في جمع معلومات عامة عن المعلم ومؤهلاته وخبراته والمنصوص عليها في التشريعات والقوانين النافذة في الأردن، وتعطي ما نسبته ٢٥% من الدرجة الكلية على النموذج، والثانية تتمثل في تطبيق مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، وتعطي مجموع الدرجتين المتحققة للمعلم ما نسبته ٤٠% من الدرجة الكلية على النموذج، أما الخطوة الثالثة فتتمثل بتطبيق مقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم، وتعطي ما نسبته ٣٥% من الدرجة الكلية على النموذج، أما الخطوة الرابعة فتتمثل في اتخاذ القرار وتحديد موقع أداء المعلم على سلم الدرجات الخاصة بالنموذج بحيث يصنف المعلم على أربع مناطق أداء هي: أداء متميز وأداء جيد وأداء متوسط وأداء متدني، وذلك استناداً إلى نقاط قطع خاصة بالدرجات على أدوات النموذج.

عموماً أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن قيم معاملات الصعوبة للفقرات المتضمنة بمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم تراوحت ما بين(٠،١ – ٠،٧٩)، في حين تراوحت معاملات التمييز بدلالة ارتباط الفقرة بالدرجة على المعيار الخاص بها ما بين (٠،٢٠ – ٠،٧٩) ومعاملات التمييز بدلالة ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل ما بين (٠،١١–٠،٧٦)، أما بالنسبة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم فقد تراوحت معاملات الصعوبة للفقرات المتضمنة به ما بين (٠،٢٤ – ٠،٧٧) ومعاملات التمييز لفقراته بدلالة ارتباط الأداء على الفقرة مع المعيار الذي تقع به ما بين (٠،١٧ – ٠،٧٣)، وبدلالة الأداء على الفقرة مع الدرجة الكلية على المعيار ما بين (٠،١٦ – ٠،٦٥)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة للفقرات لمقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم ما بين (٠،٥٢ – ٠،٨٦) ومعاملات التمييز للفقرات بدلالة الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمعيار الذي تقع فيه ما بين (–٠،٢ – ٠،٨٢) وبدلالة الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمقياس ككل (–٠،٠١ – ٠،٦٨).

أما بالنسبة لمؤشرات الصدق لأدوات النموذج فقد أشارت النتائج إلى تمتع الدرجات على كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم بدلالة الصدق المنطقي ودلالات صدق البناء (بدلالة التمييز بين المجموعات المصنفة مسبقاً،

ودلالة الاختلافات تبعاً للتقدير في آخر مؤهل علمي وبدلالة آخر مؤهل علمي يحمله المعلم) خاصة لمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم. كذلك أشارت النتائج إلى توفر مؤشرات الصدق بدلالة محك/ تلازمي للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم، حيث تراوحت قيم معاملات الصدق للدرجات على المعايير المتضمنة في النموذج ما بين ٠،٥٠ (في حالة معيار النمو المهني) و٠،٩٠ (في حالة معايير الفروق الفردية والدافعية ووسائل الاتصال). في حين أن معامل الصدق بدلالة محك / التلازمي كانت للدرجة الكلية على مقياس المكونات المعرفية للكفايات ٠،٨٧ ، أما بالنسبة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات فقد تراوحت معاملات الصدق بدلالة محك / التلازمي في حالة الدرجات على المعايير ما بين ٠،٥٨ (معيار فرص التعلم) و٠،٨٠ (لمعيار المفاهيم الأساسية ومعيار النمو المهني) للدرجة على المقياس ككل ٠،٨٠ .

أما بالنسبة لمؤشرات الثبات المتحققة لأدوات النموذج فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت ما بين ٠،٣٧ (في حالة معيار النمو المهني) و٠،٦٩ (معيار القياس والتقييم) في حالة مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم وللدرجة الكلية عليه ٠،٨٠ ، أما بالنسبة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم فقد تراوحت معاملات الثبات بالإعادة ما بين ٠،٣٦ (لمعيار الفروق الفردية) و٠،٦٢ (لمعيار العلاقة مع المجتمع) وللمقياس ككل ٠،٦٥ .

كذلك أشار نتائج معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي /إحصائيات الفقرة بأن قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت للدرجات على المعيار في حالة مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية ما بين ٠،٣١ (لمعيار النمو المهني) و٠،٨٦ (لمعيار الفروق الفردية) وللمقياس ككل ٠،٩٦. بينما تراوحت نفس المعاملات لمعايير المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم ما بين ٠،٤٤ (لمعيار توفر فرص التعلم) و٠،٧٥ (لمعيارالمفاهيم الأساسية) وللمقياس ككل ٠،٩٠، كذلك أشارت النتائج أن قيم الخطأ المعياري للقياس تراوحت للدرجات على المعايير لمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ما بين ٠،٩٢ (لمعيار النمو المهني) و١،٥٦ (لمعيار القياس والتقييم) وللدرجة الكلية على هذا المقياس ٣،١٥ ، أما بالنسبة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات الانفعالية للمعلم فقد تراوحت قيم الخطأ المعياري للقياس ما بين ١،٥٧ (لمعيار التخطيط) و٣،٢٢ (لمعيار النمو المهني) وللدرجة الكلية على المقياس بلغت قيمة الخطأ المعياري للقياس (٧،٩٠).

أخيراً تم اشتقاق نقاط قطع تمثل المكافئات المئينية لمناطق الأداء المتميز والجيد والمقبول والمتدني على الدرجات الخاصة بالمعايير والدرجة الكلية على المعايير المتضمنة بالنموذج في حالتي مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات. وجرى كذلك مناقشة النتائج وتقديم عدداً من التوصيات البحثية والعملية بناء على النتائج التي انتهت لها هذه الأطروحة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة مشكلتها وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة مشكلتها واهميتها

تعتبر عملية تقييم المعلمين من الممارسات شائعة الاستخدام في كافة الأنظمة التربوية، فهي قديمة قدم عملية التعلم والتعليم، ولكن هناك محاولات مستمرة عبر المحطات التاريخية لتطور الأنظمة التربوية وعمليات التعلم والتعليم لتحسينها وتحديث الأنظمة والاستراتيجيات والأدوات التقويمية المستخدمة فيها، وذلك كمحاولة للتغلب على العيوب التي كانت تشوب إجراءاتها وأدواتها وجوانب تركيزها في كل محطة، والتي كانت تقلل من دقتها ومصداقيتها، وكذلك لتلبية المتطلبات والمستجدات على الأدوار المهنية التي أنيطت بالمعلم كنتيجة للتحديات التي تواجه العملية التربوية والعملية التعليمية التعلمية وتطور أساليب ونظريات التعلم والتعليم، وظهور أنظمة المساءلة والاعتماد والترخيص في إطار الأنظمة التربوية، وكذلك كمحاولة للتقليل ما أمكن من الآثار السلبية التي تترتب على عملية تقييم المعلم من مثل تطوير المعلمين اتجاهات سلبية نحو أنفسهم وشعورهم بالإحباط وعدم العدالة والدقة في القرارات التي كانت تبنى على نتائج عملية التقييم هذه (Barth,1990 ; Brandt,1986 ; Glass,2004; 1992).

كما ويعتبر تقييم المعلم من المشكلات الأساسية التي تواجه الأنظمة التربوية والمدارس (Soar and others,1983)، فهناك محاولات مستمرة من الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم تسعى إلى تطوير أنظمة ونماذج وأدوات تقييمية تتوفر فيها درجة من الفاعلية والصدق والثبات، فالأبحاث التي أجريت في هذا الصدد؛ تناولت فاعلية الأنظمة والطرق الشائعة لتقييم عمل المعلم (من مثل الاختبارات التي تقيس خصائص المعلم، أو تلك القائمة على الدرجات المتحققة للطلاب على الاختبارات المعيارية التي يقوم المعلم على تدريسهم إياها، أو تلك التي تبنى على تقدير أداء المعلم في غرفة الصف أو تلك النماذج القائمة على الأهداف أو النواتج أو تتبنى النموذج الإكلينيكي أو التقييم الطبيعي الذي يجري بالواقع) انتهت إلى عدم فاعلية هذه الطرق والأنظمة وأبرزت الحاجة إلى المزيد من الأبحاث والدراسات كما وانتهت إلى أن العمل في مجال تقييم المعلم لا زال غير منظم وبحاجة إلى المزيد من الجهود والعمل عليه .(Glass,2004 ; Sawa,1994 ; Barrett ,1986.)

ولعل فكرة تقييم المعلم وأدواته جاءت انطلاقاً من إيمان القائمين على الأنظمة التربوية بأن الوقوف على كفاءة وفاعلية العملية التربوية لا يتأتى فقط من خلال تقييم الطلاب فحسب، بل يجب أن يتناول هذا التقييم منهجية العملية التربوية وأدواتها ونماذجها واستراتيجياتها وجميع جوانب العملية التربوية الأخرى، سواء تلك التي تمثل المدخلات للعملية التربوية أم العمليات أم المخرجات لها، من هنا أصبح التقييم في إطار النظام التربوي ينصب على النظام التربوي ككل وليس على جانب منه دون آخر (Glass,2004 ,Sawa,1994). وباعتبار أن المعلمين يشكلون نظاماً فرعياً بالغ الأهمية في أي نظام تربوي والذي يشكل أحد الدعامات الهامة للعملية التعليمية بل هو أهم مدخلاتها وأخطرها تأثيراً على مجرياتها ومخرجاتها أصبح موضوع تقييم المعلمين يحظى باهتمام التربويين والقائمين على العملية التربوية في كافة البلدان، فالمعلمون يعتبرون من المرتكزات الأساسية للعملية التربوية لكونهم يشكلون العنصر الحي القادر على التأثير والتأثر بدقة العناصر الأخرى ولهم دور قيادي توجيهي في العملية التربوية، فالمعلم يقود العناصر الأخرى ويجعلها تخدم معه العملية التربوية.

ولعل المتتبع للأدب النظري الذي كتب حول تقييم المعلم يرى أنه يتضمن جمع واستخدام المعلومات من أجل إصدار أحكام حول المعلم، وفي هذا السياق يمكن لتقييم المعلم أن يأخذ نمطين أساسيين: الأول التقييم البنائي: والذي فيه توظف الأحكام كأداة من أجل تحسين العملية التدريسية ومن أجل توجيه التدريب والتعلم أثناء الخدمة لهم. والثاني التقييم الختامي: والذي يستخدم كأداة لاتخاذ القرارات حول الأشخاص (الترفيع والترقية ومنح العلاوات والتثبيت)، فكلا النمطين لتقييم المعلم يمكن النظر إليهما كجزأين من التطوير المهني للعاملين بالمدرسة، إضافة إلى أنه أداة للمساءلة والحوار والنقاش(Sawa,1994 , Dorrling ; Hammond , Wise ,and Klein ,1999, Darling-Hammond ,1993).

كما وتتضمن عملية تقييم المعلمين سلسلة من الأنشطة والأفعال التي ترتبط ببعضها البعض، وتسير باتجاه تحقيق أغراض خاصة، فالأدوار المناطة بالمعلم في إطار النظام التربوي متعددة ومتشعبة الأمر الذي يجعل هذه العملية معقدة، ويتطلب أن تنصب عملية تقييم المعلم عادة على الأدوار هذه التي يلعبها في إطار العملية التعليمية التعلمية وليس على المعلمين أنفسهم (Findley & Estabrook,1991)، إذ تشير سوا وكريمير (Sawa, 1994; Kremer,1980) إلى أن الغرض العام من عملية تقييم المعلمين تتمثل في التأكد من نوعية التدريس التي يتلقاها

الطلبة وتحسينه ،كما ويجد المراجع للأدب النظري لتقييم المعلمين على الأقل عشرة أغراض أساسية لعملية تقييم المعلمين وردت به لتقييم المعلمين والتي تتمثل فيما يلي:

١. تحسين ممارسات التدريس عن طريق تقوية نزعة التوجه للنمو المهني الذاتي لدى المعلم (Robore , 1991).
٢. تحديد الحاجات والأنشطة التدريبية الخاصة بالنمو المهني الذاتي للمعلم (Stanley & Popham , 1988).
٣. إعطاء مصداقية لعملية اختيار المعلمين (McGreal, 1993).
٤. توفير قنوات رئيسية للاتصال بين نظام المدرسة والمعلمين (Walsh,1983).
٥. المساعدة على اتخاذ القرارات الشخصية الخاصة بالمعلمين من مثل الإحالة للتقاعد والترقية والنقل وتجديد التعاقد وخفض الرتبة والعزل أو الطرد (Kremer ,1988).
٦. حماية الطلبة من المعلمين غير الأكفاء (Stanley & Pophom ,1988).
٧. توفير معلومات عن المدى الذي تم به اكتساب المعلومات والمهارات والكفايات كنتيجة لنشاطات وبرامج تدريب وإعداد وتطوير المعلمين في النظام التربوي(Sawa, 1998).
٨. إعطاء أساس لإصدار أحكام موحدة حول مدى ما تحقق للمعلمين من مهارات ومعارف وكفايات خلال برامج إعداد وتدريب المعلمين ما قبل الخدمة وبعد الخدمة(Sawa, 1998).
٩. توفير أساس يمكّن المعلمين والمدراء من التخطيط لمستقبلهم وتطورهم المهني(Sawa, 1998).

١٠. المساعدة على تطوير قوائم الحاجات المهنية للعاملين في المدرسة (Sawa , 1998).

كما أن المتتبع للاستراتجيات والنماذج الخاصة بتقييم المعلم يجد أن هنالك أنماطاً متعددة من الاستراتيجيات والنماذج والطرق التقييمية التي وظفت لتقييم المعلم والتي سيتناولها الفصل الثاني من هذه الأطروحة بإسهاب، وذلك للوقوف على معلوماته ومهاراته وكفاياته إذ ورد في الأدب النظري الخاص بتقييم المعلم عددٌ من هذه الاستراتيجيات والطرق التي تتمثل بالآتي :

أ. التقييم القائم على الأداء (Performance Based Assessment):

يتمثل هذا النوع من التقييم بتقييم أداء المعلم بناءً على ملاحظة سلوكاته التدريسية داخل الغرفة الصفية وخارجها فهو أشمل من الملاحظة الصفية(Shulman ,1987).

ب. التقييم المبني على اختبارات تقيس الكفايات (Competency Based Tests):

إذ تعتبر الاختبارات التي صممت لقياس درجة امتلاك المعلم للكفايات التي تتطلبها مهنة التدريس والتي يتوجب على المعلم امتلاكها إحدى الأدوات التي استخدمت لتقييم فاعلية المعلم والحكم على إعداده ومقدرته على القيام بالأدوار المهنية التي تناط به، والذي يتم تبنيه كأسلوب لتقييم أداء المعلم في الأطروحة الحالية(Medley and Coker, ,1987).

ج. التقييم القائم على تحليل أفلام فيديو تمثل أداء المعلم (Videotaping):

حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على رصد المؤشرات السلوكية والممارسات التدريسية للمعلم لتقييم المعلومات والمهارات التدريسية لديه من خلال تحليل أشرطة فيديو تم فيها تسجيل ممارساته السلوكية والتدريسية في المواقف الصفية دون الإشارة إلى مدى ملاءمة أو تأثير السلوكات التدريسية التي تقاس أو ترصد على أداء الطلبة(Ellis ,1991).

د. التقييم المبني على أساس الدرجات التي حصل عليها الطلبة على الاختبارات المعيارية(Students Standardized Test Score):

إذ يعتبر تقييم أداء المعلمين من خلال العلامات المتحققة لطلبتهم على الاختبارات المعيارية من الممارسات الشائعة عند تقييم أداء المعلمين، حيث تستخدم الدرجات التي اكتسبها الطلبة كنتيجة لعمليات التعلم والتعليم التي تلقوها من المعلم مؤشراً على جودة أداء هذا المعلم (Findlay and Estabrook ,1991).

هـ.التقييم المبني على ملف الوثائق (Documentation Portfolios):

يعتبر ملف المدرس إحدى الأدوات التي تستخدم لتقييم أداء المعلم، حيث يعرف ملف المعلم على أنه عبارة عن تجميع للوثائق التي تظهر الأعمال التي أنجزها المعلم، حيث يقوم

المعلم بوضع جميع الأعمال التي يقوم بها في ملف ليدل على أدائه المهني وإبداعه. فملف المعلم يتم بناؤه من قبل المعلم من أجل إبراز معارفه ومهاراته في التدريس، ويتيح للمعلم التأمل، إذ يتيح له فرصاً لنقد عمله وتقييم فاعلية الدروس التي قام بإعدادها أو بيان العلاقات بينه وبين طلابه وزملائه (Shulman,1987).

و. التقييم الذاتي الذي يقوم به المعلم لنفسه (Self – Evaluation):

ويتمثل هذا النوع من التقييم قيام المعلم بملاحظة لسلوكاته التعليمية داخل الغرفة الصفية وخارجها وما يقدمه لنفسه من تغذية راجعة حول أدائه بهدف الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيه ليقوم بتطوير أدائه ومواكبة متطلبات العمل. ولعل أهمية تقييم المعلم لذاته تنبثق من الفرق الجوهري بين التقويم الذي يتم من الآخرين والتقييم النابع من ذات المعلم، حيث يكون التقييم الذي يتم من الآخرين نابع من سلطة تربوية أو مسؤول تربوي كالمدير أو المشرف، بينما التقييم الذاتي الذي يمارسه المعلم يكون نابعاً من نفسه وعلى نفسه. وقد تم تبني أيضاً هذا النوع من التقييم في إطار هذه الأطروحة (Montgomery ,and Hadfield ,1989 ; Millman and Darling – Hammond ,1990).

ز. تقييم الزملاء (Peer- Evaluation):

حيث تتمثل هذه الاستراتيجية لتقييم المعلمين بقيام المعلمين بتقييم بعضهم البعض وذلك من خلال ملاحظة سلوكهم الصفي لبعضهم البعض، وفحص خطط التحضير الخاصة بالتدريس لبعضهم البعض، والاطلاع على اختباراتهم وطرق تخصيص العلامات لطلبتهم، فتقييم أداء المعلم عن طريق الزملاء يتضمن مدى واسع من الأنشطة التدريسية مقارنة بالطرق الأخرى لتقييم المعلم (Robore ,1991).

ح. تقديرات الطلبة (Student Teacher Ratings):

ويتمثل بالآراء التي يبديها الطلبة حول الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم وذلك باستخدام قوائم للتقدير أو قوائم شطب أو من خلال مقابلات معهم(Darling – Hammond and others , 1993).

ط. التقييم القائم على المقابلة (Teacher Interview Evaluation):

تعتبر المقابلة من أقدم الطرق التي استخدمت لتقييم المعلمين خاصة لأغراض انتقاء وتعيين المعلمين، حيث تجرى مقابلة لكل معلم على حدى من قبل خبير أو مجموعة من الخبراء وأرباب العمل الذين يلتقون في الغالب مع كل معلم؛ لأغراض الوقوف على المعلومات والمهارات وسمات الشخصية لديه (Barrett,1986).

كما وحظي وضع نماذج تقييمية لعمل المعلم باهتمام الأدب النظري لتقييم المعلم، وذلك لكون تقييم الأداء للمعلمين يسهم في توفير المعلومات الضرورية لتشكل الهيكل العام للعمل التربوي في المدرسة، فبناء نماذج التقييم تسهم في تحديد طرق واستراتاجيات التقييم التي يمكن تبنيها، إذ يعمل كل نموذج على وضع الإطار العام لاستراتيجية التقييم التي يمكن استخدامها للوقوف على نقاط القوة والضعف لدى المعلمين، وذلك من خلال تحديد المعايير التي يمكن أن تستخدم لقياس الأداء، مما يتيح الفرصة للقائمين على إدارة العملية التربوية لتطوير أدوات القياس ذات مواصفات سيكومترية عالية الجودة، فنماذج تقييم الأداء ترتكز كل منها على فلسفات متباينة تهدف إلى بناء أدوات تقيس الأداء بطرق مختلفة.

وفي هذا السياق يجد المراجع للأدب الخاص بنماذج تقييم أداء المعلمين أن هنالك عدد من النماذج التي استخدمت لتقييم المعلم والتي يمكن حصرها في خمسة نماذج، يمثل كل منها الأرضية لانطلاقة نموذج جديد أكثر تطوراً ويتم فيه تلافي السلبيات ونقاط الضعف التي كانت قائمة بالنموذج السابق ويعمل على إضافتة خصائص ومرتكزات جديدة. وفيما يلي عرضاً لهذه النماذج الخمسة بشكل مختصر والتي سيأتي ذكرها بالتفصيل في الفصل الثاني في هذه الأطروحة:

أ- نماذج القانون العام (Common Law Models):

تمثل هذه النماذج النماذج التقليدية الخاصة بتقييم أداء المعلم والتي يقوم بها المدير أو المشرف باستخدام أداة تقييم تقيس الجوانب العامة في أداء المعلم، فهي تؤمن بعمومية الأداة المستخدمة للتقييم ولصلاحيتها في أي مدرسة بغض النظر عن ظروفها وعن السياسات التربوية الخاضعة لها والأهداف والسياسات التي تتبناها، وبذلك تتجاهل هذه النماذج التميز والتفرد لدور المعلم الذي تمليه هذه السياسات والأهداف الخاصة بالمدرسة والنظام الخاضعة له.

ب. النماذج المبنية على وضع الأهداف(Goal-Setting Models):

وهي نماذج تؤمن بخصوصية الأنظمة التعليمية وتفريدها وبالتالي اختلاف طريقة التقييم فيها بناء على الأهداف التي تضعها المؤسسة التربوية بنفسها، فطبيعة الأهداف الخاصة بالمدرسة تملي الأدوار المتوقعة من المعلم القيام بها وبالتالي تحدد المعايير التي بناء عليها يتم تقييم أدائه، فهي تتبنى فكرة تفرد التقييم واختلافه من مدرسة إلى أخرى ضمن النظام الواحد وبذلك تتفادى عيوب النماذج السابقة القائمة على القانون العام التي كانت لا تراعي التفرد والتميز في دور المعلم الذي تمليه أهداف وسياسة النظام التربوي للمدرسة، فهذه النماذج تدعو إلى استخدام طرق مختلفة للمحاسبة، كما ويفترض أن عملية التقييم يجب أن تشمل جميع نواحي العملية التعليمية.

ج. النماذج القائمة على النتاجات (Product- Models):

تعتمد هذه النماذج على ما تحقق للطلبة كنتيجة لأداء المعلم من نتاجات تعليمية، والتي تتمثل بالدرجات التحصيلية التي حققوها على اختبارات معيارية صممت لقياسها، إذ يتم في هذه النماذج تصميم اختبارات معيارية لقياس المخرجات والنتاجات العامة للتعلم يتم بناء عليها تحديد القيمة المضافة التي تعبر عن تطور أداء الطلبة كنتيجة لأداء المعلم، إذ تعتبر درجات الطلبة وتحصيلهم وسيلة لتقييم أداء المعلم، وهي تفترض أن الأداء الأفضل للمعلم ينعكس على شكل مستوى عال من الدافعية لدى المتعلم نحو التعلم مما يرفع من تحصيله ودرجاته على الاختبارات المعيارية التي تقيس النتاجات العامة للتعلم.

إن هذه النماذج لتقييم المعلم بواسطة القيمة المضافة التي تتمثل بمستوى التحسن الذي طرأ على أداء طلبته على الاختبارات التحصيلية المعيارية كان مدار نقاش ونقد، من منطلق أن الأداء على الاختبارات التحصيلية المعيارية ليس بالضرورة أن يعزى مباشرة لأداء المعلم بل هنالك العديد من العوامل التي تقرره والمرتبطة بالطالب والظروف المحيطة به إضافة إلى أداء المعلم، الأمر الذي أضعف هذا الشكل من النماذج لتقييم المعلم التي عالجت الصعوبة التي واجهت النماذج السابقة والمتمثلة بإمكانية مقارنة أداء المعلم عبر المدارس والأنظمة التربوية المختلفة التي تتبنى سياسات وأهداف تربوية مختلفة.

د.النماذج القائمة على الإشراف والمتابعة الإكلينيكية(Model The Clinical Supervision)

يعتمد هذا النمط من النماذج على المتابعة المباشرة للأداء من قبل مشرف مقيم في المدرسة، إذ يناط أمر تقييم أداء المعلم لهذا المشرف والذي يتابع أداء المعلم والعمل على تطويره من خلال المتابعة اليومية الحثيثة لهذا الأداء. فالمشرف إضافة إلى دوره في تطوير وتحسين أداء المعلم وممارسته يعمل على رصد هذا الأداء والتطور به؛ يعمل من خلال ذلك على إصدار أحكام على جودة أداء المعلم وبالتالي تقييمه، فهذا النمط من النماذج يقوم على ملاحظة الأداء وتحليل المواقف الصفية بهدف الوقوف على نواحي الضعف في أداء المعلم معتمداً على وجود تفاعل بين المعلم والمشرف المقيم (المدير).

لعل الصعوبة التي تواجه هذا النمط من النماذج تتمثل في التطبيق العملي له والكلفة العالية لتنفيذه، إذ يقتضي الأمر توفير عدداً من المشرفين المقيمين في المدرسة لتغطية الكادر التعليمي الكبير، إضافة إلى عدم المقدرة على تحييد الجانب الشخصي والتحيز أثناء عملية التقييم التي تمارس. إضافة إلى صعوبة مقارنة الدرجات الناتجة عن تقرير أحد المشرفين بآخر في مدرسة أخرى.

هــ. النماذج الطبيعية أو الواقعية (Artistic or Naturalistic Models):

وهو نموذج يخرج عن النظرة التقليدية لتقييم أداء المعلمين إذ يرى أن المعلم يشبه الفنان الذي يتأثر بمواقف لا يمكن التنبؤ بها مسبقا، مما يقتضي الخروج عن الطريقة التقليدية لتقييم أداء المعلم القائمة على افتراضات تحدد نوعية الأداء ونواتجه، فهي تفترض إمكانية متابعة أداء المعلم بشكل طبيعي وواقعي دون الإعداد المسبق لعملية التقييم، فهي تؤمن بدور التقييم الواقعي المعتمد للمواقف الطبيعية، وتعتبر هذه النماذج غير مستخدمة رغم أنها الأكثر مواكبة للتطورات والمتغيرات التي يصعب التنبؤ بها(McGreal,1983).

وهكذا يلاحظ أن لكل نموذج من النماذج السابقة فلسفته ومنطلقاته واستراتيجياته وطرقه لتقييم أداء المعلمين، ولعل النموذج الذي تبنته هذه الدراسة يجمع بين أكثر من نموذج من النماذج السابقة، فهو ينطلق من وجود كفايات عامة يتطلبها عمل المعلم وممارساته التعليمية بغض النظر عن النظام التربوي، ثم التوصل لها من خلال التحليل الإجرائي للممارسات التدريسية للمعلمين على أرض الواقع. إضافة إلى مراعاة الأهداف والسياسات التربوية الخاصة

بالنظام التربوي في الأردن، فهو يجمع بين النماذج القائمة على القانون العام وتلك القائمة على الأهداف.

أما في الأردن فقد مرت عملية تقييم المعلم بعدة محطات تاريخية أملتها السياسات التربوية التي وجَهت العملية التربوية فيه إضافة إلى الأهداف واستراتيجيات وخطط التطوير التربوي التي وضعتها الحكومات الأردنية المتعاقبة لتوجيه العملية التربوية فيه، إذ تمثلت المحطة الأولى لتقييم عمل المعلم بالتقييم الذي يأخذ طابع التفتيش الذي يقوم على رصد سلوكات المعلم وإصدار أحكام بناء عليها من قبل المفتش الذي كان يقوم بزيارة المعلم بين الحين والآخر وفق جدول غير معلن، إذ ساد هذا النمط من التقييم في الخمسينيات من القرن المنصرم، تلته مرحلة التقييم القائمة على إشراك المعلم ومدير المدرسة مع المشرف في تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في أدائه، وذلك لتلافي سلبيات المرحلة السابقة التي كانت تركز على رصد العيوب فقط دون وضع الخطط التطويرية لتلافيها، إذ أصبح تقييم المعلم يتم بناء مؤتمر الحالة Case Conference يحضره كل من المعلم والمدير والمشرف يتم فيه تقييم نقاط القوة والضعف في أداء المعلم وممارسته، ويتم بناء على ذلك رسم الخطط الكفيلة برفع سوية أداء المعلم من خلال معالجة جوانب الضعف فيها، ويتم وضع آلية لمتابعة تنفيذ هذه الخطط والتي يلعب المعلم نفسه دوراً فاعلاً في تنفيذها(الصباغ،١٩٦٩)، ولعل أبرز ما يميز هذه المرحلة لتقييم عمل المعلم في الأردن خروجها عن طور التفتيش المفاجئ إلى التقييم المنظم الذي يتم وفق جدول معلن يضعه المشرف أو مدير المدرسة، وتغير الهدف منها من الكشف عن العيوب ورصدها إلى تحديد نقاط القوة والضعف ووضع الخطط التطويرية لها. وخروجها من كونها فردية إلى أن أصبحت جماعية، وبالرغم من الإيجابيات التي تحققت لهذا النمط في تقييم المعلم في الأردن في هذه المرحلة، إلا أن الحاجة إلى نماذج لتقييم المعلم الذي يواكب التطورات الحديثة في إطارالعملية التعليمية والتربوية وتبني فلسفة التعلم لأغراض الاقتصاد المعرفي ورغبةً في تلافي بعض السلبيات التي واكبت المرحلة الثانية والمتمثلة في الذاتية والفردية في عملية تقييم المعلم، وعدم إمكانية مقارنة التقديرات التي يحصل عليها المعلمون عبر النظام التربوي الأردني، جاءت المرحلة التالية لتقييم عمل المعلم والتي تمثلت في وضع معايير وطنية لتنمية المعلم مهنياً لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي تنادي بضرورة وأهمية وجود معلم قادر على استيعاب الثورة العلمية والتكنولوجية وتسلُحه بمهارات التفكير العلمي المنظم والمعرفة العلمية الشاملة المطلوبة والاتجاهات والنظريات والاستراتيجيات والنماذج التربوية الحديثة. ففي شهر آيار من عام ٢٠٠٦ عقد في عمان مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً تم خلاله

التوصل إلى مجموعة من المعايير الخاصة بتقييم أداء المعلم توزعت على سبعة مجالات هي: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة والتخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس وتقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس والتطوير الذاتي وأخلاقيات مهنة التعليم، وتم وضع قوائم بالكفايات الفرعية بهذه المجالات، والتي يتوجب مراعاة امتلاكها من قبل المعلم عند تقييم أدائه، وقد تم بناء على ذلك وضع استمارة للتقييم ذاتي تملأ من قبل المعلم حيث يعمل المعلم من خلالها على إعطاء تقديرات لدرجة امتلاكه لهذه الكفايات وتقديم الأمثلة والأدلة الداعمة لدقة درجة الامتلاك لهذه الكفايات التي أشار لها. وبالرغم أن هذه الجهود التي تمت على صعيد تقييم أداء المعلم تمثل نقلة نوعية في إطار تقييم أداء المعلم إلا أن هذه الجهود ما زالت بحاجة للمزيد من العمل لتأطيرها وانضاجها بشكل يراعي القواعد الخاصة بالقياس والتقويم.

بعد كل ما تقدم يمكن القول أن الممارسات الخاصة بعملية تقييم أداء المعلمين ما زالت بحاجة إلى المزيد من النماذج والأدوات التي تمكن عملية التقييم من بلوغ أهدافها، فالمتتبع للمحطات التاريخية السابقة لتقييم أداء المعلم والتطورات على العملية التربوية في الأردن يجد أن هنالك جهود حثيثة بذلت من قبل وزارة التربية والتعليم من أجل تطوير النظام التربوي الأردني والمؤسسة التربوية الأرنية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وذلك لتلبية متطلبات عصر العولمة وكمحاولة لمساعدة المدرسة الأردنية على إعادة هيكلتها لتلبي متطلبات عصر الاقتصاد المعرفي، فعصر العولمة والاقتصاد المعرفي يقتضي إعادة تعريف وظيفة المدرسة ورسالة مهنة التدريس والأدوار المناطة بالقائمين عليها، فالمدرسة لم تعد تقتصر في ظل عصر العولمة والاقتصاد المعرفي على تقديم التربية بل يتوقع منها أن تتأكد من أن الطلبة تعلموا وأنهم قادرون على الأداء بمستويات عالية، فلم تعد وظيفة المدرسة تتمثل في تغطية المنهاج بل يتوقع من المعلمين إيجاد الطرق الملائمة لربط المنهاج بحاجات جميع المتعلمين، فهذا التوجه بالتأكيد يتطلب بشكل أساسي من المعلمين أن يكونوا قد أعدوا بحيث تكون لديهم قاعدة واسعة من المعرفة والمهارات والكفايات المحددة والمتخصصة إضافة إلى التسلح بالمهارات الخاصة بالتفكير وبناء وإنتاج المعرفة وأن يمتلكوا مهارات وتوجهات تركز على الطالب عند تنظيم عملية التعلم والتعليم المدرسي Student Centered Approaches ، إذ تتطلب هذه المناحي سياسات داعمة فيما يتعلق ببناء وترخيص وتقييم التربويين وضبط الجودة واعتماد المدارس. الأمر الذي يتطلب وجود جسم من المعايير الذي يتضمن المعلومات والمهارات والجوانب المهنية لمهنة التدريس والذي يتوجب على المعلم امتلاكها حتى يقوم بالدور المتوقع منه أن يقوم به، وحتى توصف ممارسته بالمسؤولية والمهنية .

وهكذا واستكمالاً للجهود السابقة التي بذلت في الأردن لتطــوير إجــراءات وطرائــق وأدوات تقييم عمل المعلم تأتي هذه الأطروحة التي تهدف إلى بناء أنموذج لتقييم أداء المعلم في المدارس الأردنية، ووضع أداة لتقييم هذا الأداء وفقاً لــه كمــساهمة فــي مأســسة ومعياريــة الممارسات التي تستخدم من قبل العاملين في وزارة التربية والتعليم لتقييم أداء المعلم.

وهكذا ومن خلال مراجعة هذه المعايير وصياغتها ووضعها على شكل كفايات مهنيــة يتوقع من المعلم أن يمتلكها للقيام بدوره المهني والعملية التدريسية، فالعمل جاء مواكباً لتوجهات وزارة التربية والتعليم من حيث بناء نموذج للتقييم قائم على هيكل بنائي للكفايات اللازمة لعمــل المعلم عن طريق وضع معيار عام يتوجب توفره بالمعلم حتى ينعت بأنه معلم كفؤ، ثــم تحديــد ثلاثة مكونات رئيسة لكل معيار وهذه المكونات هي:

١. **المكون المعرفي:** يُمثل المعرفة المطلوب امتلاكها من قبل المعلم حتى يُحقق هذا المعيــار، فالأداء الكفء يُبنى على معرفة أساسية وفهم للأنشطة التي يتم تنفيذها، إضافة إلى أن هــذا المكون يُساعد على إعادة الأداء أو نقله إلى مواقف وسياقات أخرى.
٢. **المكون الانفعالي:** يتمثل بالجانب الوجداني ودرجة الالتزام بالمهمة أو المهمات المهنية التي ينُص عليها المعيار. فالجانب الوجداني هو الذي يجعل الفرد ملتزماً ومندفعاً للقيــام بــدوره المهني بحماس ويجعل السلوك مذوتاً داخلياً لديه.
٣. **المكون الأدائي:** يصف النواتج المتوقعة أو ماذا على المعلم أن يقوم به حتى يحقق المعيــار مما يسهل مهمة تقييم أداء المعلم عن طريق تحديد درجة تحقيقه له ويجعل من الممكن قياس درجة جودة الأداء المتحققة للمعلم ويسهل مهمة ترخيصه واعتماده.

وإن عملية التقييم التي يتبناها هذا الأنموذج تعتمد التقييم الذاتي الذي يقوم به المعلم بنفسه ودون تدخل المشرف كما هو معمول به في أنموذج وزارة التربية والتعليم، وذلك من خلال اختبار ذاتي يقوم به المعلم ضمن معايير تطبيق خاصة. إذ تسهم في وضع تقييم شامل لجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، بحيث يقوم المعلم ومن خلال اختبار ذاتي برصد سلوكاته والتي بناء على ما يحصل عليه من درجة يمكن تصنيفه من حيث الأداء بين زملائه وبالنسبة للمعايير الموضوعة. فالدراسة الحالية ترتقى بأسوب التقييم لأداء المعلم من الاهتمام بالأهداف التربوية التي تقيسها أداة التقييم إلى النموذج الواقعي والذي يفترض قياس أداء المعلم في جميع المواقف دون تكلف وذلك ما يظهره تقييم المعلم لأدائه بنفسه من خلال تبنيه لأحد الخيارات التي

تعبر عن أدائه في مواقف صممت بشكل تقيس أهداف ومعايير العملية التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية وخارجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تأسيساً على ما سبق حول واقع ممارسات تقييم المعلمين في الأردن والتوجه المعاصر للمؤسسة التربوية الأردنية لتبني نظام تربوي قائم على اقتصاد المعرفة، فإن هذه الدراسة هدفت إلى وضع نموذج لتقييم عمل المعلم في المدارس الأردنية. يمكن أن يستخدم لترخيص المعلم والحكم على أدائه المهني وتقييم حاجاته التدريبية والحكم على مخرجات برامج تربية وتأهيل المعلمين في الجامعات الأردنية. وبالذات فإن هذه الدراسة سعت إلى توفير إجابات عن الأسئلة التالية:

١. ما هي فاعلية الفقرات المتضمنة في أداة النموذج المقترح لتقييم عمل المعلمين في المدرسة الأردنية ؟
٢. ما هي دلالات الصدق والثبات المتحققة لأداة النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية ؟
٣. ما هي نقاط القطع التي تميز أداء المعلمين الذين هم على درجات مختلفة من المهنية في مجال التدريس على أداة النموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين في المدرسة الأردنية ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها توفر نموذجاً لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية والأداة اللازمة له؛ بحيث تتغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجه القائمين على تقييم المعلم في المدرسة الأردنية والنظرة المحدودة لعملية تقييم المعلمين التي تمارس حالياً في المدارس الأردنية، والتي يبدو تأثيرها على أداء المعلمين وعملية التعلم محدودة. إذ تم في إطار هذه الدراسة بناء نموذج لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية وذلك عن طريق تحليل الأدوار التدريسية والمهنية للمعلم في ضوء تطلعات للنظام التربوي الأردني وتوجهه إلى اقتصاد المعرفة؛ بحيث روعي في ذلك إمكانية استخدامه مع جميع المعلمين في كافة المراحل المدرسية التدريسية بغض النظر عن المواضيع التدريسية التي يقومون على تدريسها، ومراعاة أن ينال

هذا النموذج بقبول المعلمين والإداريين وأن يترك إدراكات إيجابية له عندهم وأن يوفر العدالة والموضوعية في الأحكام التي ستعطى بناء على درجاته، وأن يكون من السهل تطبيقه والحصول على تغذية راجعة من خلاله عن أداء المعلم، إذ يخدم هذا النموذج النواحي الآتية:

١. اختيار المعلمين للالتحاق بمهنة التدريس من خلال الوقوف على مستوى المعلومات والمهارات التي توقعت لهم، والعمل على الاختيار من بينهم من تشير نتائج أداة النموذج على امتلاكه للحد من هذه المعلومات والمهارات التي تضمن النجاح في الأداء المهني، وتحقق أهداف عملية التعلم والتعليم والالتزام بالممارسات المهنية الأخلاقية لها، فمن المتوقع أن يعتمد على نتائج هذا النموذج لمنح الرخص للعمل بمهنة التدريس في الأردن.

٢. توفير قاعدة من المعلومات حول أداء المعلم أثناء ممارسته لمهامه المهنية لأغراض التقييم البنائي الذي يهدف إلى التخطيط لبرامج النمو المهني أثناء الخدمة على مستوى المدرسة الواحدة أو المنطقة التعليمية أو البلد ولمعالجة نقاط الضعف في أداء المعلمين والبناء على نقاط القوة لديهم.

٣. توفير المعلومات اللازمة لأغراض اتخاذ القرارات التربوية المرتبطة بالمعلم من مثل الترقية والتثبيت ومنح الحوافز والإحالة إلى التقاعد أو التوقيف عن العمل.

٤. توفير المعلومات اللازمة للقائمين على برامج بناء وتربية المعلمين في الجامعات والكليات الأردنية للوقوف على ما تحقق لخريجيها من مهارات ومعلومات مهنية، مما يسهم في تشخيص فاعلية برامج الإعداد المقدمة من قبلهم واتخاذ الإجراءات الملائمة بصددها.

٥. التخفيف من الإحباطات والتوتر المصاحب لعملية التقييم الممارسة في المدرسة الأردنية، والتي يعاني منها كل من المعلمين والإداريين ويعطي درجة من المعيارية والمصداقية والشفافية على إجراءات ونواتج عملية تقييم المعلم.

٦. توفير أداة يمكن أن تستخدم لأغراض المساءلة وضبط الجودة في المدرسة الأردنية.

٧. تشجيع عجلة البحث العلمي التي توجه إلى تقييم المعلمين والوقوف على ممارساتهم وتطويرها.

مصطلحات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة تعرف المصطلحات التالية تعريفاً إجرائياً على النحو التالي:

أداء المعلم Teacher Performance:

هو ما يبديه المعلم من خلال قيامه بأعمال تعكس معارفه وانفعالاته نحو المهنة ويترجمها بأدائه لها،إذ يمكن التعبير عن أداء المعلم من خلال موقف يطلب من المعلم التعامل معه وفهمه ثم انتقاء من بين الأبدال البديل الذي يعتقد أنه يمثل الأداء السلوكي الذي يمكن أن يتبناه أو يقوم به إزاء هذا الموقف إذا واجهه حقيقة أثناء ممارسته.

فهو الموقف الذي يتبناه المعلم والمتمثل بانطباعه نحو ما يفعله أو يؤديه المعلم في الموقف الصفي اعتماداً على درجة امتلاكه للمكونات المعرفية والمكونات الانفعالية والمكونات الأدائية للكفايات المهنية التي يمتلكها، وعلى البيئة التي يعمل بها، وعلى إمكانياته في توظيف مقدراته في أي مسألة وفي أي وقت من الأوقات؛ فهو ما يحققه المعلم من إنجازات ضمن معايير الأداء المحددة مسبقاً. وتقاس في إطار هذه الأطروحة بناء على الدرجات المتحققة له على أدوات النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم مضروباً بالأوزان المعطاة له للجوانب الشخصية والخبرة والمؤهل التي تتوفر لديه

الكفاية Competency:

المقدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع فهي مجموعة من المعارف والمهارات والمقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناء الخدمة، فهو ما يظهره المعلم من سلوك مهني ملاحظ في سياق محدد.

فالكفايات المعرفية تمثل ما يمتلكه المعلم من معرفة أساسية وفهم للأنشطة التي يتم تنفيذها. والكفايات الانفعالية تتمثل في الجانب الوجداني ودرجة التزامه بالمهمة. والكفايات الأدائية تصف الممارسات المتوقعة للمعلم، وهذه الكفايات مجتمعة تحقق ما يمتلكه المعلم من كفايات تنعكس على سلوكه المهني.

النموذج Model :

هو هيكل بنائي للكفايات اللازمة لعمل المعلم عن طريق وضع معيار عام يتوجب تـــوفره بالمعلم حتى ينعت بأنه معلم كفؤ، بحيث تتحدد فيه المكونات الرئيسية للكفايات التـــي يتطلبهـــا المعيار والتي تتمثل في المكونات المعرفية و الانفعالية والأدائية للكفايات اللازمة لعمل المعلم.

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة:

يعد التقييم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم في أي دولة. كما وينظر للتقييم التربوي من قبل جميع متخذي القرارت في المؤسسات التعليمية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسات التعليمية على اختلاف مواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم. فالتقييم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم والتعليم، ويسهم في الحكم على سوية الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعلم والتعليم(البطش،٢٠١٠).

إذ ينظر لعملية التقييم بأنها وظيفة أساسية من وظائف الإدارة وبغيابها لا يمكن للعملية الإدارية أن تكتمل أو يضمن لها النجاح، بل من المتوقع أن تعجز عن تحقيق أهدافها. فالتقييم التربوي يرافق العملية التربوية قبل بدئها وخلال تنفيذها وعند الانتهاء منها. من هنا كان التقييم التربوي موضعا للتطوير والتعديل بشكل يواكب تطور النظريات التربوية؛ إذ أصبح تطور التقييم التربوي ليس منصباً على الطلبة فحسب للحكم على ما تحقق لهم من نتاجات التعلم ومعرفة مدى كفاءة وفاعلية العملية التربوية، بل أصبح التقويم شمولياً في منهجيته يتناول العملية التربوية بجميع جوانبها ومتغيراتها من طلبة، ومعلمين، وبيئة تعليمية، ونظم إدارية، ومناهج وما تشمله هذه المناهج من أهداف ومحتوى ووسائل تعليمية وطرق تدريس.

إذ يعتبر تقييم المعلمين من الممارسات الشائعة والتي استخدمت في إطار جميع الأنظمة التربوية. إذ ينظر لها بأنها عملية إجبارية يجب أن تمارس في أية مدرسة على اختلاف فلسفاتها وتوجهاتها ونوعية الخدمات التربوية التي تقدمها، وقد حظيت هذه العملية بالتطوير والتعديل في محتواها وشكلها ونماذجها وأدواتها بشكل مستمر على أمل التقليل من الجوانب السلبية والأخطاء التي تم اكتشافها للطرق المختلفة عبر الحقب التاريخية التي مرت بها عملية تقييم المعلمين؛ فالاتجاهات التقليدية لتقييم عمل المعلم اتصفت بعجزها عن الربط ما بين المهمات الإدارية والتعليمية المتوقع من المتعلم القيام بها، إذ كانت تركز على المهمات التدريسية البحتة دون

النظر إلى الأدوار والمهمات الأخرى التي يتوقع من المعلم القيام بها، الأمر الذي ترتب عليه أن يكون المردود العملي لنتائجها محدود في مساهمتها في تطوير العملية التربوية. حيث كان ينظر لها كعملية رتيبة يتوجب على مدير المدرسة والمعلم ممارستها، إذ كانت صفتا التفتيش وتصيد الأخطاء هي السمات العامة لها، ثم أخذت تتجه تدريجياً إلى أن تصبح عملية ديمقراطية تعاونية، يشارك في تنفيذها كل من القائم على التقييم والمعلم في آن واحد.

فعملية تقييم عمل المعلم كان يتعامل معها كمطلب إداري أكثر من كونها عملية هدفها تحسين إدارة عملية التعلم والتعليم للطلبة وتطويرها، وهي تهدف بشكل أساسي للتخلص من المعلمين الذين يبدو أداؤهم ضعيفاً أو من أجل مساءلتهم وليس من أجل تطوير الخطط والبرامج التي يمكن أن تسهم في تحسين أدائهم وتسهم في تطوير العملية التعليمية والتعلمية وبالتالي تحسين النتاجات التعليمية المتحققة للطلبة (Darling-Hammond, 1999).

إن هذه النظرة المحدودة والضيقة لعملية تقييم المعلم قادت إلى محدودية فاعلية عمليات تقييم المعلم والآثار التي تتركها على أداء المعلم وبالتالي تحسين وتطوير الممارسات التربوية والتدريسية له (Peterson,1995; Darling-Hammond, Wise, &Pease,1993).

إضافة لما سبق أصبحت عملية تقييم عمل المعلم تشكل مصدراً للقلق والإزعاج لكل من المعلم والمدير وأصبح ينظر إليها بأنها عديمة القيمة والفائدة ولا مبرر للاستمرار بالقيام بها نظراً لعدم فاعليتها في تقديم معلومات ذات قيمة تسهم في تطوير مهارات المعلم وكفاياته وبالتالي الإسهام في تطوير العملية التربوية وعمليتي التعلم والتعليم.

يتناول الفصل الحالي في هذه الأطروحة مفهوم تقييم المعلم والمبررات التي تكمن وراء ذلك والاستراتيجيات المستخدمة في تقييم عمل المعلم والنماذج الخاصة لذلك والكفايات والمعايير التي تستخدم للحكم على أداء المعلم. وأبرز الدراسات السابقة التي أجريت في إطار وضع نماذج وتطوير أدوات قياس وتقييم أداء المعلم.

مفهوم تقييم عمل المعلم ومبرراته:

ينظر لعملية تقييم أداء المعلمين بأنها معقدة تتضمن سلسلة من الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتصلة بعضها مع بعض لتحقيق أهداف محددة تشكل الغايات التي تكمن وراءها ولعل هذا التعقيد في عملية تقييم المعلم نابعة من الأدوار المهنية المتفرعة والمتنوعة والمعقدة

والمترابطة بعضها مع بعض، إضافة إلى المشكلات المختلفة التي تواجههم أثناء القيام بهذه الأدوار، من هنا فإن عملية تقييم المعلم تقتضي وجود طريقة ومنهجية محكمة هادفة تستند لمعايير ومحكات واضحة ومتجددة يتم تطويرها من قبل القائمين على العملية التربوية وفق منهج مهني وتركز على مقدرة المعلمين بحيث تفضي إلى الوقوف إلى مقدرة المعلم على تنفيذ الأدوار المناطة به وحل المشكلات واجتياز الصعوبات التي تعترض قيامه بالأنشطة والأدوار التي تقتضيها العملية التعليمية والتعلمية وتحقيق نتاجاتها(Sawa,1994).

من هنا فإن عملية تقييم عمل المعلمين ترتكز الوقوف على ما يمتلكونه من معارف أو مهارات أو كفايات تمكنهم من لعب الأدوار المهنية لعملهم وتنفيذ الأنشطة والإجراءات التي تتضمن العملية التعليمية التعلمية وتطبيقها وتوظيف استراتيجيات التعلم والتعليم المختلفة واستخدام التقنيات التعليمية والأدوات التكنولوجية التي تساعد على إحداث التعلم لدى الطلبة وتقودهم إلى تحقيق أو اكتساب المخرجات ونتاجات التعلم المتوقعة منهم، ولعل القيام بهذه العملية تمليه عدد من المبررات التي تتمثل في وجود آلية دقيقة تفضي إلى اختيار المعلمين المؤهلين والقادرين على تحمل مسؤوليات الأدوار المهنية المتوقعة منهم والقيام بها بشكل يلبي حاجات ومتطلبات البرامج التربوية والعملية التعليمية التعلمية، كما تم رسمها في إطار النظام التربوي، كما وتعد متابعة عمل المعلم ومساءلته جانباً مهماً يقتضي وجود آليات محددة لعملية التقييم باعتبار ذلك يشكل أحد عناصر الضبط المؤسسي والذي يمكن الوقوف على مدى نجاح الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلمون في تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى العملية التعليمية في إطار المؤسسة التربوية في تحقيقها الحاجة إلى أدوات تقييم دقيقة وعادلة لاتخاذ القرارات حول عملية ترقية المعلمين وتوزيع الحوافز عليهم وتجديد التعاقد معهم مبررات هامة لعملية وجود آلية وإجراءات لتقييم عمل المعلم حتى تتصف القرارات التي تتخذ بصددها بالموضوعية والعدالة والخلو من التحيز.

وفي هذا الصدد يورد هاردفيلد Hardfeild (١٩٨٩) عدداً من المبررات التي يكمن وراءها عملية تقييم أداء المعلم، وقد عمل على تصنيف هذه المبررات في ثلاث مجموعات بعضها خاص بالمعلمين وخاصة بالطلبة وخاصة بالمجتمع والرأي العام في المجتمع. ففي سياق حديثه عن مبررات التقييم الخاصة بالمعلم أشار إلى أن تقييم المعلم يمليه الحاجة إلى خلق المنافسة بينهم مما يسهم في حثهم على تطوير أدائهم المهني والتعلم المستمر لديهم كذلك يولد لديهم ضرورة الالتزام بمستويات عالية من جودة الأداء المهني وتسهم في خلق الدافعية الذاتية

لمراقبة الذات ورفع تقدير الذات وتعزز روح الإبداع والتميز لديهم، كذلك تسهم عملية تقييم عمل المعلم في خلق فرص لتبادل الخبرات والأفكار والحوار والنقاش بين المعلمين مما يسهم في التعلم التعاوني لديهم، كذلك تشكل الحاجة إلى نظام المساءلة ونظام التعزيز والعقاب مبررات هامة لإيجاد نظام لتقييم أداء المعلم، كما ويعد حمل المعلمين للإحساس بالمسؤولية والإنتماء المهني والعدالة في التعامل وتوزيع المعززات عليهم واتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية ذات الصلة بهم والشعور بالنزاهة وعدم التحيز فيها مبررات أخرى يقتضيها وجود آلية وأدوات لعملية تقييم المعلم، أما فيما يتعلق بالطلبة فقد أشارهاردفيلد Hardfeild (1989) إلى أن وجود آليات وأدوات وإجراءات لتقييم عمل المعلم يسهم في مساعدة الطلبة للوقوف على الجهود التي يبذلها معلموهم وعلى ما يمتلكونه من مهارات وكفايات خاصة تقتضيها الأدوار المهنية لهم والقيام بالأنشطة التعليمية التعلمية التي تأخذ حيزاً داخل المدرسة، كما وتسهم في فتح قنوات من التواصل والتغذية الراجعة بينهم وبين معلميهم إذ يعد الوقوف على آراء الطلبة واتجاهاتهم نحو أداء معلميهم أحد أهم مصادر المعلومات التي يمكن من خلالها تقييم عمل المعلم. عوضاً عن أن وجود آلية وإجراءات محددة ودقيقة لتقييم عمل المعلم يسهم في إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن حاجاتهم التعليمية والتعلمية والشخصية مما يجعل المعلمين على وعي بها ويدعم قيامهم بوضع الخطط اللازمة لتلبيتها.

وعلى صعيد المجتمع تعد الحاجة إلى الوقوف على أداء المعلمين ودرجة مساهمتهم في إحداث التعلم لدى الطلبة والاطمئنان على حسن سير العملية التربوية وسلامة إجراءاتها مبررات تقتضي وجود آلية لعملية تقييم المعلمين من وجهة نظر الأفراد في المجتمع المحلي ويجعلهم يثمنون ويقدرون هذه الجهود ويسهمون في توفير الدعم بأشكاله المختلفة للمدرسة إضافة إلى مساعدتهم على اتخاذ القرار حول التحاق أبنائهم في مدرسة ما دون أخرى إعتماداً على جودة الكادر التعليمي العامل في هذه المدرسة أو تلك.

من هنا فقد حظي موضوع تقييم المعلمين باهتمام متواصل من القائمين على العملية التربوية ومن قبل المتخصصين في مجال التربية بشكل عام والقياس والتقويم على وجه التحديد ولعل المراجع للأدب التربوي يلاحظ أن موضوع التوصل إلى إجراءات وأدوات خاصة بتقييم أداء المعلم والوقوف على الممارسات الخاصة بتقييم أدائه وجودتها كانت ولا تزال موضعاً للبحث في إطار الأدب التربوي بشكل مستمر (Furtwengler,1995;Wise,Darling-Hammond,Mclaugblin&Burnstein,1984;Wslsh&Mamtt,1983,Zirkel,1979).

إذ يشير الأدب التربوي إلى أن مسؤولية تقييم أداء المعلم تم تركها إلى القائمين على الإدارة الوسطى في المؤسسات التربوية (Veir&Dayley,2002) لكن منذ عام ١٩٨٠ أصبحت عملية تقييم أداء المعلمين والوقوف على جودتها وما تحقق من مستويات أداء لهم يحظى باهتمام القائمين على رأس الهرم وأصبحت تشكل أحد الموضوعات في الأجندة الوطنية لكثير من هذه الدول.

ولعل المتتبع للإجراءات والطرق والأدوات التي وظفت في إطار عملية تقييم أداء المعلم يلاحظ تعددها، فقد تم استخدام الملاحظة لأداء المعلم في غرفة الصف (Mujis,2003) وتحليل عينات في عمل المعلم (Scholock,1998) وإجراء المقابلة معه (Flowers & Hancock,2003) وإجراء الملف التقييمي Portfolio Assessment (Gellman ,1992) الذي اعتبر أداه مفيدة لمساعدة المعلم للتأمل الذاتي والتعرف على نواحي الضعف والقوة لديه، واستخدام الاختبارات المقننة التي ترتكز على مقياس كفايات ومهارات محددة للوقوف على أداء المعلم كوسيلة للتقييم والنمو المهني لدى المعلم (Tuckers, Stronge &Gareis,2002) أدوات تشكل طرائق ومناهج توظف في إطار عملية تقييم المعلم، والتي تم إلقاء الضوء عليها بالتفصيل في إطار هذا الفصل.

مراحل عملية التقييم:

أشار العديد من الباحثين إلى أهمية وجود نظام لتقييم عمل المعلم يستخدم مع جميع المعلمين بغض النظر عن عدد السنوات التي أمضوها في مجال التدريس(Danielson&Mc Greal,2000,McLaughlin & Pfieter,1988, Strong, 1997،) مما يبررضرورة وجود آلية تقييم واضحة تعد بمثابة الوصفة التي تظهر من يستحق التعزيز ليصبح نظام التقييم القائم حلاً لأي خلاف. وعليه فإن عملية تقييم أداء المعلم تمثل عملية متتابعة طويلة تمربأربع مراحل وهي:

١. المرحلة الأولى المرحلة التحضيرية للتقييم The Preoperational stage of Appraisal:

وهي تمثل المرحلة التي يتم فيها جمع البيانات الشخصية حول المعلم. حيث يعبر عن هذه المرحلة من التقييم بمرحلة التزويد بالمعلومات حول المعلم من حيث السلوكات والمواقف والاتجاهات وشخصية المعلم. إذ من خلال هذه المرحلة يتم حصر الجوانب التي ستركز عليها عملية التقييم. فهذه المرحلة تعد مرحلة تنظيمية تحضيرية تسبق إجراءات التقييم إذ يقوم بها المقيم مسبقاً لتشكل قاعدة عامة حول المعلم وتعطي صورة واضحة عنه كفرد من نواحي متعددة في بداية عملية التقييم. ورغم أن هذه البيانات الشخصية لا تعتبر متضمنة في عملية التقييم كمتغيرات أساسية واضحة تعكس السلوك المهني؛ إلا أن هذه البيانات إذا كانت متاحة تساعد في تعزيز أي الأدوات التي سيتم استخدامها خلال عملية التقييم ويسهم في تفسير وفهم الدرجات التي يحصل عليها المعلم خلال عملية التقييم.

٢. مرحلة التقييم المباشر The Immediate Process Stage of Appraisal :

وهي مرحلة التقييم المباشر وتمثل مرحلة جمع بيانات حول استراتيجيات التعليم التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية. تتضمن هذه المرحلة إجراء مشاهدات حول سلوك المعلم في غرفة الصف والتي تعبر عن الأداء الحقيقي للممارسات التدريسية والمهنية له في الغرفة الصفية، إذ تشمل هذه المرحلة رصد سلوكات المعلم مثل: استخدام استراتيجيات التدريس وتوظيف تقنيات التعليم وطرق تعامله وتواصله مع الطلبة وطريقة إدارته للزمن خلال الحصة الدراسية وعمق امتلاكه للمادة التعليمية التي يقوم بتدريسها. كما ويتم في هذه المرحلة تسجيل الإجراءات التدريسية التي قام بها وشمولية محتوى المادة العلمية وحداثتها وكل ما تم إنجازه مباشرة أثناء الموقف التعليمي من قبل المقيم (Hardfield,1989).

وبالرغم من القيمة المتخصصة لرصد السلوكيات المهنية للمعلم في المواقف الحقيقية الرسمية؛ إلا أن هذه الطريقة تواجه عدداً من المشكلات والمحددات على رأسها آليات رصد سلوك المعلم وتسجيلها ومحدودية المواقف التي ترصد والمواضيع التعليمية التي يقدمها المعلم إذ تنحصر بالمشاهدة التي يقوم بها المقيم وكذلك محدودية طرق التعرف على التغذية الراجعة حول النواتج التي تحققت للطلبة كنتيجة للممارسات المهنية للمعلم على الرغم من أن عملية رصد السلوك المهني للمعلم تكون مسبوقة ومتبوعة بجلسة حوارية بين المقيم والمعلم موضع

الاهتمام، كما ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن استخدام هذه الطريقة الرسمية في مشاهدة الممارسات التدرسية الصفية للمعلم لا تلغي المشاهدة الصفية غير الرسمية والتي لا تتم فيها جلسات حوارية قبل وبعد المشاهدة كما في المشاهدة الرسمية الصفية، إذ قد تحقق المشاهدة الصفية غير الرسمية والتي تكون بشكل مفاجئ غير معلن ولا يعلم بها المعلم؛ فائدة أكبر من بعض المشاهدات الرسمية (Sawa,1994).

كما ويتوجب تحقيق الغاية من المشاهدة الصفية أن يتم تسجيل السلوكات والممارسات التي تجري في المواقف الصفية والأحداث المرافقة لها بدقة وذلك من خلال عملية رصد منظمة تتضمن التسجيل للأحداث وترميزها وتصنيفها ضمن فئات. إذ تم في هذا السياق وضع العديد من أنظمة الرصد للسلوكات وأداءات المعلم داخل الغرفة الصفية، إذ يظهر بعضها التفاعل بين المعلم والطلبة ونسبة حديث المعلم ونسبة حديث الطلبة كما يوضحا نظام فلاندرز للملاحظة الصفية. عوضاً عن ذلك لقد تم تطوير عدداً من النماذج لرصد سلوكات المعلم من قبل المقيمين من مثل: نظام الإشارة: والذي يتم فيه استخدام الترميز للأحداث كما هي في الغرفة الصفية والزمن الذي حدثت فيه. ونظام من الفئات: وهو نظام يتم فيه تسجيل السلوك في أي وقت حدث فيه ثم رصد التكرار له لتصنيفه ضمن فئات النظام، أو نظام للتقدير: ويتم فيه رصد السلوكات تبعاً لسلالم تقدير خاصة أو قوائم شطب.

خلاصة القول أن أشكال الملاحظة تهدف إلى التركيز على ما يقوم به المعلم من سلوك أو نشاط داخل الغرفة الصفية، إذ يتم متابعة أداء المعلم وما يقوم به من أداءات كطرح الأسئلة واستخدام الأمثلة وتوجيه الطلبة واستخدام التقنيات وغيرها (Hardfield, 1989). وبالرغم من أن المشاهدة الصفية التي تستخدم كأحد مراحل التقييم والتي يتم فيها رصد ممارسات المعلم قد تكون قصيرة إلا أنها هادفة ذات مغزى تأخذ بالاعتبار تطوير الكادر التعليمي من خلال رصد استراتيجيات الأداء وتقييمها. يتبعها لقاء يمثل عملية حوارية يتبادل المعلم والمقيم فيها الآراء أكثر من كونها رسمية تعكس الطابع السلطوي(Sawa, 1994).

٣. المرحلةالثالثة المرحلة المتوسطة للتقييم The Intermediate Process Stage Of Appraisal:

يتم في هذه المرحلة تلخيص جميع الممارسات السلوكية وما تم تجميعه من ملاحظات حول الأداء المهني الصفي للمعلم، إذ يتم بعدها إعطاء تقديرات حول جودة الأداء المهني للمعلم

فهذه المرحلة تختلف عن المرحلة السابقة من حيث أن الاحكام والتقديرات حول سلوك المعلم يأتي بعد المشاهدة لأدائه وسلوكه المهني وليس أثناءه. كما ويتم التعبير عن المواقف وأعمال المعلم بشكل تراكمي يلخص بتكرارات حدوث الممارسات والسلوكات والتي تم التوصل لها خلال المرحلة السابقة. إذ يقوم المقيم في هذه المرحلة بوضع تقديرات للمواقف التي تمت في الغرفة الصفية والتي تبين استراتيجيات التدريس المستخدمة ومعرفة المعلم بالموضوع وسمات المرحلة العمرية للأفراد الذين يقوم على تدريسهم والأساليب المتبعة من قبله في الإدارة الصفية، والواقع أن هناك العديد من الطرق لتقدير الأداء التي يتم توظيفها لأغراض إعطاء هذه التقديرات إذ يتم استخدام تدريج ليكرت Likert والذي يتيح إعطاء تقديرات على سلم متصل يتراوح بين الإيجابية بدرجة عالية إلى السلبية جداً بناء على العديد من الفقرات التي تصف الممارسات والسلوكات التي يتوقع من المعلم القيام بها في الغرفة الصفية، كما ويمكن استخدام سلالم التقدير بدلالة المعاني Semantic Differential Scales لإعطاء قيم تقديرية لأداء المعلم بناء على الملاحظات والممارسات والسلوكات الصادرة عنه التي تحققت خلال المشاهدات الصفية لأدائه المهني وذلك وفق سلم تقدير مكون من سبعة فئات يعبر الرقم (١) عن التكرار الأقل حدوثاً للسلوك والعدد (٧) التكرار الأكثر حدوثاً، ويناظر كل فئة من الفئات السبع للسلم أوصاف محددة تعكس درجة الجودة أو التكرار أو شدة السلوك، إن هذا النمط من السلالم التقديرية لا يختلف مع سلم ليكرت إلا من حيث عدد الفئات المتضمنة فيه كما ويستخدم أحياناً تدريج جوتمان (Scalogram Analysis) إذ يتم بناء على هذا السلم تدريج الفقرات والمفحوصين معا، بمعنى أنه يتم تقدير درجة امتلاك الفرد للسمة أو السلوك أو الأداء الذي تعبر عنه الفقرة (الأداء المهني للمعلم في أحد الجوانب) وتدريج المعلم بالنسبة للمعلمين الآخرين وذلك بناء على الدرجات المتحققة له ومقارنتها بتلك المتحققة للآخرين، كما ويوظف البعض قوائم شطب Checklists تتضمن بعض الصفات والخصائص التي يتصف بها سلوك المعلم. إذ يقوم المعلم بناء عليها بوضع إشارة (X) على كل خاصية يعتقد أنها تصف الممارسة الصفية موضع الاهتمام من قبله، وعادة يستخدم هذا النمط من أدوات التقدير المتغيرات غير المتصلة والتي من الصعب تقديرها على سلم متصل، إذ يعبر عنه بعبارة موجود أو غير موجود.

٤. المرحلة الرابعة مرحلة تقييم الإنتاج The Product Stage of Appraisal:

مرحلة الإنتاج وكتابة التقارير وهي تمثل ما تعكسه عملية التقييم حول موقف المعلم التعليمي متمثلاً بما حققه الطلبة من تحصيل.(Borich,Wesley, 1977).

إذ تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل تقييم أداء المعلمين فهي تعبر عن منافسة الفرد لأدائه بمقارنة الأداء مع معايير محددة. وهي تؤكد ما قامت به المراحل السابقة من الملاحظة الصفية والتقدير وتسهم في التزويد ببيانات جديدة لعملية التقييم.

حيث تضيف هذه المرحلة إلى المراحل السابقة، في كونها تقوم بوصف أداء المعلم في حقبة زمنية قد تكون فصل دراسي أو حصة صفية بحيث تصف الأداء من خلال مقارنة تحصيل أداء الطلبة بعد تعريضهم لاختبار قبلي واختبار بعدي وإيجاد الفرق بينهما. حيث يتم قياس تحصيل الطلبة في البداية ثم أثناء عطاء المعلم وفي نهاية الدرس أو الفصل والفرق في الأداء بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي يعزى عادة إلى مجهود وعمل المعلم. وذلك باستخدام اختبارات يمكن الاعتماد عليها في تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (Borich,Wesley,1977).

إن مراحل التقييم من الإعداد والملاحظة وجمع البيانات وكتابة التقارير والمتابعة تعتبر مراحل أساسية لتتكامل العملية التقييمية لأداء المعلم.

طرق واستراتيجيات تقييم أداء المعلم :

هنالك العديد من الطرق التي يتم من خلالها تقييم أداء المعلم والتي تتمثل في الملاحظات (Mujis,2003) وتحليل عينات من عمل المعلم (Schalock ,1998) واستخدام إجراءات المقابلة التقييم المبني على المقابلة (Teacher interview) (Flowers & Hancock,2003) والملف التقييمي (Portfolio Assessment) (Gellman,1992) والذي يعبر عن التأمل الذاتي للمعلم Self-Reflect حيث يتم التعرف على نواحي الضعف والقوة لديه والنمو المهني له (Tucker, Stronge, Gareir,2002). والتقييم من خلال تحصيل الطلبة (Student Achievement) والتقييم القائم على اختبار الكفاية (Competency Testing) والتقييم المبني على المقابلة (Teacher interview) والتقييم القائم على اختبارات الورقة والقلم (Pencil-Paper Test) والتقييم الذاتي للمعلم(Self Evaluation Assessment) وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لهذه الطرق والاستراتيجيات الخاصة بتقييم أداء المعلم.

التقييم من خلال تحصيل الطلبة (Student Achievement):

يعتبر تقييم أداء المعلمين من خلال الوقوف على مستوى الأداء المتحقق لطلبتهم كما تعكسه درجاتهم على الاختبارات المعيارية من الممارسات الشائعة، إذ يعتبر المعلم ناجحًا في تدريسه إذا حقق أكبر قدر من النتائج والتغييرات المرغوب بها لدى طلبته مع مراعاة ذكائهم ومقدراتهم، من هنا فإن أداء المعلم يقيم على أساس المستوى التحصيلي لطلبته، ويقوم هذا الاتجاه على افتراضين هما: أن جميع العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة تبقى ثابتة أو متساوية لجميع الطلبة ما عدا جهود المعلم تبقى متغيرة، وبالتالي فإن مستويات التحصيل التي تحققت للطلبة تعد النتيجة مقياسًا فقط لآثار جهود المعلم. أما الثاني فيمثل افتراض إمكانية توفر الاختبارات المختلفة لقياس جميع نتائج التدريس المرغوب فيها.

إن تحقق هذين الافتراضين على أرض الواقع غير ممكن من منطلق أنه من غير الممكن ضبط أو تحديد جميع المتغيرات والعوامل التي تؤثر في تحصيل الطلبة ودرجة تعلمهم من مثل مستوى الذكاء لديهم، والكفاية الجسمية، وميولهم وعاداتهم الدراسية وأساليب وأنماط تعلمهم وظروفهم الأسرية والشخصية، من هنا فقد كان هذا المنحى محوراً للانتقاد من منطلق أن مجموعات الطلبة لا يمكن أن تكون متساوية، مما يجعل مقدرتهم على التحصيل لا تعكس جهود المعلم فقط بل هناك عوامل أخرى مؤثرة على التحصيل والتعلم، ومع ذلك فقد يجد المراجع للأدب النظري أنه قد تم استخدام الدرجات المتحققة للطلبة على الاختبارات المعيارية التي اكتسبها كنتيجة لعمليات التعلم والتعليم التي تلقوها من المعلم مؤشراً على جودة أداء هذا المعلم. وكوسيلة للحكم على المدرسة وإعطاء الرتب للطلبة والصفوف والمدارس تبعاً للمعايير والأداء الوطني، كما وقد أطلق على استخدام الدرجات التي اكتسبها الطلبة على الاختبارات المعيارية كاستراتيجية للمساءلة والحكم على أداء المعلم مسمى القيمة المضافة لتقييم أداء المعلم Value Added Approach To Teacher Evaluation، إذ يتم في هذه الاستراتيجية عزو الدرجات المضافة التي حصل عليها الطلبة في الاختبارات المعيارية الوطنية لجودة وخبرة المعلم القائم على تعليم هؤلاء الطلاب . فقد أشار وولیفرWoolever (1985) أن هنالك علاقة بين الدرجات على الاختبارات المعيارية وسلوك المعلمين، والواقع أن هذا النمط من الممارسات التقييمة للمعلم تعتبر من الممارسات الجديدة حيث انطلق هذا التوجه لتقييم المعلم من نظام ولاية تنسي بالولايات المتحدة لتقييم المعلم والذي يطلق عليه Tennessee Value Added Assessment System(TVAAS) والذي وضعه ساندرز Sanders حيث

ادعى ساندرز أن هذا القياس الكمي (القيمة المضافة لتحصيل الطلاب) لا يتداخل مع مستوى الاستعداد العام لدى الطلاب أو يختلط مع مساهمات المعلمين الآخرين السابقين الذين تولوا تعليم هؤلاء الطلاب أو مع جهود الآباء لتوجيه تعليم أبنائهم خارج المدرسة وغيرها من العوامل العامة التي يفترض بأن لها تأثير على أداء الطلبة على الاختبارات (-Millman&Daring Hammond, 1989 ; Barrett, 1986 ; Glass , 1990). وبالرغم من تبني هذا التوجه لتقييم المعلمين في أكثر من عشرين ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية (Glass , 1992)؛ إلا أن هنالك عدداً من الانتقادات التي أثيرت حول صدق القيمة المضافة على درجات الأفراد على الاختبارات المعيارية كوسيلة لتقييم أداء المعلمين إضافة إلى المشكلات العملية التي تواجهها والمتمثلة في غياب الاختبارات التحصيلية المعيارية في الكثير من الموضوعات التي تدرس للطلبة في مستوى المدرسة الثانوية والأساسية، فكيف يمكن أن يقيم المعلمون الذين يدرسون هذه الموضوعات باستخدام منحى القيمة المضافة، كذلك عزوا التحصيل الذي اكتسبه الطالب (أو مجموعة الطلبة) في الصف إلى جهود ومهارة معلم ما بعينه يقوم على تدريسهم يتجاهل حقيقة وطبيعة البيئة المدرسية والصفوف، ففي المدارس الثانوية على سبيل المثال هنالك عدد من المعلمين الذين يدرسون الموضوع الواحد وأن الطالب قد يتعلم المادة وموضوعاتها من أكثر من معلم واحد فالرياضيات تعلم من قبل مدرس الرياضيات وتعلم من خلال حصص الفيزياء وهذا الأمر ينطبق أيضاً على المواد التي تدرس في صفوف المرحلة الأساسية الأمر الذي يجعل عملية فصل ما تعلمه الطالب (أو الطلبة) في مادة ما لمعلم بعينه أمراً صعباً ولا يبدو منطقياً.

ان هذا التوجه لتقييم المعلم بناء على ما تحقق للطالب من درجات على الاختبارات المعيارية تعتمد بشكل أساسي على مدى سلامة بناء هذه الاختبارات وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات ومدى تغطيتها وتطابقها مع المنهاج الذي أعطي للطالب حيث أشارت الأبحاث أن طريقة تقييم المعلم بناء على القيمة المضافة يترتب عليها درجة من عدم الدقة والمصداقية في الأحكام المترتبة عليها(Glass, 1990,1992,2004 ; Barrett,1986).

التقييم القائم على أساس الملاحظة الصفية (Classroom Observation):

يعتبر هذا النمط من التقييم من أكثر طرق تقييم المعلمين شيوعاً وممارسة في الأنظمة التربوية، حيث يتم إجراء هذا النمط من التقييم بشكل سنوي للمعلمين ذوي الخبرة والمعلمين

المبتدئين من قبل المدير أو المشرف أو الموجه حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على رصد المؤشرات السلوكية والممارسات التدريسية للمعلم لتقييم المعلومات والمهارات التدريسية لديه دون الإشارة إلى مدى ملاءمة أو تأثير السلوكات التدريسية التي تقاس أو ترصد (Sawa,1994; Barrett , 1986). وعلى الرغم من وجود اتفاق على مجموعة واضحة من المعايير التي يمكن أن يقيم بناء عليها أداء المعلم في الغرفة الصفية (Walsh, 1987; McNeal ,1987) إلا أن الأحكام التقييمية المبنية على أساس الملاحظة لسلوكيات التدريس لا تأخذ بعين الاعتبار الطريقة التي يفسر بها الطلبة والمعلم خبرتهم الصفية إضافة إلى أن الكثير من قوائم الشطب الخاصة بالملاحظة الصفية، لا تبدو أنها منسجمة مع كل ما يحدث في غرفة الصف دائماً (Neade & Evertson, 1991). إضافة إلى أنه عندما يتم إجراء الملاحظة الصفية والتي يتم بناء عليها تقييم المعلم فإن الجو الذي تجرى فيه (كنتيجة لإحساس الطلاب والمعلم بوجود ملاحظ خارجي) يكون مصطنعاً وتكون الأدوار التي تلعب فيه مصطنعة هي الأخرى بحيث تلائم المناسبة(Weade & Evertson ,1991). كما أن الإجراءات المدرسية تفشل دائماً بمشاهدة وتقييم المعلمين أو أنها تبالغ في تقديراتها التي تعطى للمعلمين الذين يتم تقييمهم. فقد وجد مينر (Miner ,1992) أن بعض المدراء يعطون تقديرات ممتاز (outstanding) لمعلمين ينامون في الصفوف لكنهم أصدقاء لهم . إضافة إلى أن بعض الذين يقومون بعملية التقييم وجد أنهم لا يعرفون القوانين والتعليمات أو الإجراءات الخاصة للقيام بالتقييم، وكذلك مستوى الموضوعية في التقديرات التي يعطيها المدراء يكون منخفضاً وذلك لأن أداءهم واتجاهاتهم وخبراتهم المسبقة عن المعلم سوف تعمل على تشويه وانحراف ما يسمعونه أو يرونه خلال الملاحظة (Wood , 1992) حيث وجد مودلي وكوكر(Medley&Coker , 1987). إن الدراسات لم تجد هنالك اتفاقاً ملموساً ما بين أحكام الإداريين لفاعلية التدريس ومقدار ما تعلمه الطلاب.

من جهة أخرى تعتبر هذه الاستراتيجية والطريقة لتقييم المعلمين غير مكلفة مادياً وتمتاز بالثبات في حين وجد أن صدقها وتحيزها هو موضع تساؤل (Dorling – Hammond and others , 1993).

مما سبق يمكن القول أن الملاحظة الصفية تعتبر من أكثر الطرق شيوعاً لتقييم أداء المعلمين من قبل الإداريين سواء للمعلمين الجدد أو ذوي الخبرة منهم، وأنها تتجسد ضمن إطار

عام يزود بمعلومات حول فاعلية الأداء والتفاعل بين المعلم والطلبة، ينتقد الباحثون هذه الطريقة بأنها ربما تكون متحيزة وغير موثوقة (Barrett ,1986).

التقييم القائم على اختبارات الكفايات (Competency Testing):

تعتبر الاختبارات التي صممت لقياس درجة امتلاك المعلم للكفايات التي تتطلبها مهنة التدريس والتي يتوجب على المعلم امتلاكها هي إحدى الأدوات التي تستخدم لتقييم فاعلية المعلم والحكم على إعداده ومقدرته على القيام بالأدوار المهنية التي تناط به، فقد جاءت فكرة الاختبارات المبنية على أساس الكفايات استجابة لحركة الاعتماد والترخيص والمساءلة، حيث يعتبر الاختبار الوطني للمعلمين الأمريكي(National Teachers Examination) مثالاً على حركة الاختبارات المبنية على أساس الكفايات، حيث يستخدم هذا الاختبار لأغراض منح الرخص، واتخاذ قرارات التعيين، وتشخيص الحاجات التدريبية للمعلمين، وللحكم على المخرجات لبرامج تدريب المعلمين وإعدادهم.

والواقع أن جدوى هذا النمط من الاختبارات كأدوات لتقييم المعلم يعتمد على درجة الصدق المتوفرة لهذه الاختبارات، حيث أشارت الكثير من الدراسات التي أجريت على صدق الاختبار الوطني للمعلمين باستخدام أداء المعلمين كمحك وجود ارتباط متدن بين الدرجة على الاختبار وأداء المعلمين فلا يوجد هنالك اختبار كما يشير سور وزملاؤه Soar,Medley &Coker(1983) بحيث يقيس الالتزام المهني للمعلمين ونضج قدرتهم على اتخاذ القرارات ودرجة المسؤولية الاجتماعية لديهم والتي تعتبر محكات هامة لقياس فاعلية المعلم في التدريس والتعليم. فهذا النوع من الاختبارات تعكس ما يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات الأساسية وهو يقود إلى التقليل من التحيزات التي يمكن أن تكون قائمة في حالة المقابلة ويمكن الدفاع عنه من الناحية المنطقية (Barrey, 1994, Darling – Hammond and others, 1993).

إلا أنه لا يوجد هنالك اختبار ما من الممكن أن تضمن جميع المعايير والكفايات والمهارات الدالة على فاعلية التعلم والتعليم التي تعكس أداء المعلم (من مثل درجة الإبداع والمقدرات والمسؤوليات الاجتماعية). ومع ذلك تبقى الاختبارات القائمة على الكفايات والمهارات تعد إحدى أهم الطرق والوسائل للتوصل إلى مؤشرات موضوعية وصادقة حول مستوى المعرفة والمهارات والكفاية التي تحققت للمعلمين والتي يعتبر مطلباً اساسياً للعب أدوارهم المهنية (Barrett ,1986). كما ويمتاز هذا المنحى لتقييم المعلم والمبني على الكفايات

والمهارات العملية بأنه يستخدم أداء المعلم في الميدان كمصدر رئيسي لتقويم كفاءاته ويتم فيه التقييم و يستخدم أداء المعلم في الميدان كمصدر رئيسي لتقييم كفاءاته. ويتم تقييم أداء المعلم كعملية تشخيصية باستخدام التغذية الراجعة لغرض التقييم التكويني. وأن نشاطات التقييم التي تتم بناءً عليه تكون منظمة بأسلوب زمني دقيق وملائم لتقييم أداء المعلم. وأن تقييم أداء المعلم يتم في ضوء معايير محددة ودقيقة ومعروفة مسبقًا.

ولعل من المآخذ الرئيسية على هذا المنحى أنه يحتاج إلى جهد كبير للتوصل إلى قوائم الكفايات وبناء المهمات الاختبارية الخاصة بقياسها إذ يتم تحديد واشتقاق الكفايات التدريسية من خلال تحليل عملية التدريس باستخدام أطر ونماذج نظرية معدة مسبقاً، أو عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء. وتحليل الكفايات التي يمتلكونها، أو الاعتماد على نتائج البحوث التي أجريت على عمليتي التعليم والتعلم بهدف التعرف على أثر سلوك المعلم في طلبته، ويتم وضع هذه الكفايات التي تم حصرها لتستخدم للحكم على المعلم وتقويمه. كما ويواجه هذا المنحى صعوبة أخرى تتمثل بتحديد الأوزان النسبية لكل كفاية من الكفايات اللازمة لعمل المعلم والواردة في بطاقة التقييم (Med&Coker,1987).

التقييم المبني على المقابلة (Teacher Interview):

تتمثل هذه الاستراتيجية في لقاء يعطى فيه المعلم فرصة التعبير عن نفسه لغايات التعيين والانتقاء، إذ تعد هذه طريقة قديمة وهي غالباً ما تستخدم لأغراض الوقوف على المعلومات والمهارات وسمات الشخصية لديه، وبالرغم من المحاولات المستمرة من قبل العاملين في مجال التقييم لجعل المقابلة أداة لتقييم المعلمين تخلو من التحيز من جانب من يجري المقابلة مع من يقوم بمقابلتهم وذلك عن طريق تحسين وتطوير الأدوات التي توظف لجمع المعلومات في إطار المقابلة، إلا أنه يبقى للمقابلة مجموعة من الجوانب السلبية والتي تتمثل في الوقت الطويل الذي تستغرقه والكلفة المادية العالية لإجرائها، إضافة إلى الارتباط الضعيف بين التقديرات التي يحصل عليها المعلم من خلال المقابلة والدرجات التي يحصل عليها من خلال التقييمات اللاحقة باستخدام الاستراتيجيات الخاصة بتقييم فاعلية المعلم (Barrett, 1986; Darling – Hammond and others , 1993).

التقييم القائم على تقديرات الطلبة(Teacher Evaluation Based On Student-Teacher Rating):

وتتمثل هذه الطريقة بقيام الطلبة بتقييم أداء معلميهم باستخدام قوائم رصد معدة خصيصاً للتعرف إلى سلوكات المعلم وأداءاته، إذ تعرف هذه الطريقة أو الاستراتيجية أحياناً بتقديرات الطلبة لأداء المعلمين وهي من أكثر الطرق التي لاقت جدلاً من قبل العاملين في النظام التربوي (Coburn, 1984) فالتقييم القائم على آراء الطلبة يقوم على افتراض أن الطالب مصدراً رئيسياً للمعلومات حول البيئة التعليمية وما يجري بها من عمليات وممارسات من جانب المعلم سواء ما يطال طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة منه أم اتقانه للمحتوى العلمي للمادة التي يدرسها، أو أساليب الإدارة الصفية والضبط الصفي، أم وسائل تعديل السلوك التي يستخدمها، أم أدوات تقييم التحصيل التي تستخدم من قبله، أم وسائل رفع دافعية الطلبة، أم طبيعة العلاقة التي تربطه مع طلبته. إذ يشعر الطالب أكثر من غيره بأثر معلمه في تعلمه، لعل أبرز الأسئلة التي تثار وتطال موضوعية الطالب في تقييم المعلم والقدرة والدقة التي يمتلكها للقيام بذلك، إذ تواجه هذه الاستراتيجية عدداً من الجدليات والتي تجعل من هذه الطريقة موضعاً للنقاش والجدل حول دقتها وإمكانية الاعتمادعليها عند وضع التقاريرالتقييمية واتخاذ القرار حول المعلم(Louisa,1984).

كما ويدور الجدل القائم بين العاملين في مجال التقييم التربوي حول فاعلية هذه الطريقة في مدى قدرة هذه الطريقة على توفير معلومات يمكن أن تقود إلى تحسين التدريس الذي يقوم به المعلمون، عموماً يبنى المؤيدون لاستخدام هذه الاستراتيجية أو الطريقة لتقييم المعلم تأييدهم لها بناء على الجوانب الآتية:

أ) أن الطلبة هم المصدر الرئيسي للمعلومات عن بيئة التعلم وعن مقدرة المعلمين على إثارة الدافعية لديهم للتعلم، وهم أيضاً أكثر معرفة بالطريقة التي يتواصل بها المعلمون معهم ويقيمون علاقات معهم.

ب) أن الطلبة هم أكثر المقيمين منطقية لنوعية وفاعلية وملاءمة محتوى المواد الدراسية وطرق التدريس التي تستخدم معهم والواجبات التي تعطى والكتب المقررة عليهم.

ج) إن تقديرات الطلبة تشجع التواصل بين الطلبة ومعلميهم فهذا التواصل ربما يقود إلى انخراط المعلم في عملية التدريس والتعليم مما يقود إلى رفع مستوى التدريس.

د) إن تقديرات الطلبة لمدرس ما أو مساق ما ممكن أن تستخدم من قبل الطلبة الآخرين من أجل اختيار المساقات والمدرسين مما يعزز ويكافئ التدريس الممتاز(Coburn, 1984; Aleamoni, 1981).

إلا أن المعارضين لهذا النمط من الطرق لتقييم المعلم يعارضون استخدامها كطريقة لتقييم المعلم من المنطلقات التالية :

١. أن الطلبة لم يصلوا إلى مستوى من النضج والخبرة لإجراء أحكام حول محتوى المادة ونمط المعلم التدريسي.
٢. أن تقديرات الطلبة تعكس الشعبية للمدرس أكثر من مقدرته على التدريس ومعلوماته ومهاراته.
٣. أن تقديرات الطلاب توصف بأنها غير ثابتة وصادقة وهي تعبر عن ردود فعل انفعالية أحياناً لدرجة رضاهم عن المعلم وتعامله معهم.
٤. تتأثر تقديرات الطلبة للمعلمين بعدد كبير من العوامل إضافة إلى أداء المعلم وممارساته ومهاراته. (A lemoni, 1981; Basow, 1995, Feldman, 1978; 1984). حيث أشارت الدراسات إلى أن تقديرات الطلاب لأداء معلميهم تتأثر بمستوى نضجهم (Peterson and Kauchak, 1982). ونمط التدريس الصفي (محاضرة أوالمزاوجة بين المحاضرة أوالنقاش أوالمختبر) حيث وجد أن الصفوف التي تأخذ شكل النقاش يحظى معلميها بتقديرات أعلى من الصفوف الأخرى (Coburn, 1984; Simmons,1996)، وحجم الصفوف حيث يحظى المعلمون الذين يدرسون صفوف صغيرة بتقديرات أعلى من المعلمين الذين يدرسون صفوف كبيرة (Coburn, 1989; Simmons, 1996). وجنس المدرس حيث تحصل المدرسات على تقديرات أعلى من المدرسين الذكور (Simmons, 1994; Aleamoni, 1981). ونمط المساق (اختياري أم اجباري) حيث يعطي الطلبة تقديرات أقل لمدرسي المساقات الاجبارية من تلك التقديرات التي يعطيها الطلبة للمدرس الذي يدرس مساقات اختيارية (Coburn,1984). والرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس (في حالة الجامعة) حيث وجد أن تأثير الرتبة يختلف تبعاً لحجم الصف الذي يدرسه عضو هيئة التدريس وجنسه، حيث وجد أن الإناث يحصلن على تقديرات أعلى من التقديرات التي يحصل عليها نظرائهم

بالرتبة من أعضاء هيئة التدريس الذكور، وسمعة المعلم (Coburn , 1984)، ومفهوم الطالب عن الأداء الجيد ، والمستوى الدراسي أو الأكاديمي للصف حيث وجد أن معلمي الصفوف الأعلى يحصلون على تقديرات أعلى من معلمي الصفوف الدنيا ونمط نموذج التقييم وطريقة تطبيق إجراء التقييم (Coburn, 1984).

وبغض النظر عن الانتقادات السابقة التي وجهت لهذه الطريقة يبقى الطلبة مصدر رئيسي للمعلومات حول أداء معلميهم إذ يقومون بملاحظة الأداء الصفي لهم. من هنا فإن التقييم بناءً على آراء الطلبة يعتبر الطالب الأقدر من غيره على تحديد صفات معلمه الجيد، وقد أوضحت نتائج الدراسات التي أجريت على الطلبة أن أهم صفات المعلم المحبوب والتي تجعله يحظى بتقديرات عالية تتمثل بمجموعة من الصفات والتي تتمثل فيما يلي: الصفات الإنسانية وهي صفات تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعمل على مساعدة الطلاب والمشاركة في حل مشكلاتهم. وصفات خُلقية تتعلق بمبادئ المعلم ومثله العليا واتجاهاته و المظهر العام ويشمل أناقته وترتيب ملابسه وأسلوبه في اختيار الملابس والصوت المتزن. والتمكن من المادة الدراسية والعناية بإعداد الدروس واستخدام طرق تربوية تساعد على الفهم. واحترام آدائهم والاشتراك معهم في بعض أنواع النشاط ومعاملتهم كأب، و احترام قوانين المدرسة، والمحافظة على المواعيد وقلة التغيب والإخلاص في العمل.

وعموماً يستخدم في الطريقة تقييم أداء المعلم للوقوف على آراء الطلبة حول أداء المعلم وسلوكه وممارساته سلالم تقدير وصفية أو قوائم للشطب والتي تشمل فقرات عبارة عن الممارسات والسلوكات الصفية الصادرة عن المعلم موضع الاهتمام أو الخصائص المتفق عليها كخصائص للمعلم الجيد يتم وضعها على شكل استبانات. ولعل المراجع للأدب التربوي يجد أن هذا النمط من التقييم للمعلم القائم على تقديرات الطالب لأداء المعلم شائع بدرجة أكثر في مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالمدارس العادية (Barrett , 1986) نظراً لما يتمتع به طلبة الدراسات العليا في قدرة على محاكمة سلوكات وممارسات عضو هيئة التدريس وتوقع الحيادية والموضوعية من قبلهم إضافة إلى أنها غير مكلفة مادياً(Darling-Hammond & others , 1993).

تقييم المعلم القائم على تقديرات الزملاء (Peer Review Evaluation):

تتمثل هذه الاستراتيجية بتقييم المعلمين لبعضهم البعض من خلال ملاحظتهم لسلوكات وأداء بعضهم البعض فيما يتصل بسلسلة من الأعمال الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية كالتخطيط وتقييم الطلبة وتقديم الدروس والتمكن من أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبلهم وطرق تعاملهم مع الطلبة وإثارة دافعية التعلم لديهم ومدى جودة أدوات التقييم التي يستخدمونها وغيرها، إذ يتضمن تقييم أداء المعلم عن طريق الزملاء مدىً واسعاً من الأنشطة التدريسية مقارنة بالطرق الأخرى لتقييم المعلم، و لعل من أهم مميزات هذه الطريقة أنها تقلل من الجهد المطلوب لتنفيذ إجراءات تقييم المعلم، لكن يؤخذ عليها أنها تحتاج إلى وقت طويل لإجراءها وفي أنها قد تخلق مشاحنات وصراعات بين الزملاء(Barber and Kelin , 1983; Elliot and Childley, 1985).

تقييم المعلم القائم على اختبارات الورقة والقلم (Teacher Evaluation Based on Pencil-Paper Test):

يقوم هذا المنحى لتقييم المعلمين على الطلب من المعلمين الجلوس إلى اختبارات متخصصة في موضوع تخصصهم أو في مجال طرق وأساليب التدريس العامة. إذ يعد هذا المنحى لتقييم المعلمين من المناحي الشائعة الاستخدام في العديد من الدول في العالم ومن بينها الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يلجأ لهذا المنحى عند ترخيص المعلمين لمزاولة مهنة التدريس أو إعادة ترخيصهم، ويشرف على تطبيق هذا النمط من الاختبارات في الولايات المتحدة الأمريكية المجلس الوطني للترخيص (National Board Certification) وينفذه مركز خدمات الاختبارات التربوية (Evaluation Testing Service) (ETS). والواقع أن صدق الاختبارات التي تطبق للوقوف على تمكن المعلم من موضوع تخصصه وأساليب التدريس الخاصة به تعتبر هي محور الاهتمام الأساسي في هذا المنحى، حيث أن هنالك عدد من النقاشات التي أثيرت حول قدرة هذا النمط من الاختبارات على التنبؤ بالأداء التدريسي للمعلم كما وأجريت العديد من الدراسات والأبحاث (Glass,1992;2004) التي تناولت صدق هذا النمط من الاختبارات للتنبؤ بالأداء التدريسي وبمقدرة المعلم على لعب الأدوار المهنية المناطة حيث فشلت الدراسات التي أجريت على صدق الاختبارات للموضوعات المتخصصة للمعلم (National Teacher Examinations) في الولايات المتحدة الأمريكية في الوصول

إلى نتائج متسقة بين الأداء عليها وتحصيل الطلبة وتقديرات المشرفين، فمعظم الدراسات توصلت إلى نتائج غير دالة إحصائياً للعلاقات الإيجابية والسلبية التي انتهت لها هذه الدراسات Andrews, Blackman &MulKey, 1980; Ayers&Qualls, 1979:Summer) &Wolfe, 1975 ; Haney & Madans , 1987; Qurik , written , 1973; Darling – Hammond , 2000) و دراسة لاستوك وكرور Lastook &Kror انتهت إلى أنه من بين ١٤ دراسة تناولت صدق الاختبارات المتصلة بتمكن المعلم من الموضوعات الخاصة بخصائص وأساليب وطرق التدريس العامة؛ فقط خمس دراسات أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين معرفة المعلم بموضوع تخصصه وأساليب واستراتيجيات التدريس كما يعكسها أداءه على الاختبارات المتخصصة في موضوع تخصصه من جهة وتقديرات المشرفين وتحصيل طلبته من جهة أخرى. كما ويشير مادبوس ومهرينز Madbaus and Meherens أن اجتياز المعلم لاختبار تكون فقراته اختيار من متعدد لا يعطي تأكيداً أن المعلم جيد وأنه مؤهل وكفؤ لأداء دوره حتى عند الحدود الدنيا للأداء.

كذلك وجهت إلى نقاط القطع التي يتم بناء عليها الفصل بين المعلمين الذين يحكم عليهم بأنهم مؤهلين للعمل بمهنة التعليم وأولئك غير المؤهلين عدة انتقادات من بينها أنها لا تبنى على أساس علمي إنما تكون الاعتباطية أحياناً (Glass, 2004) بالإضافة إلى اتصافها بالتحيز العرقي وللأقليات .

تقييم المعلم لأدائه بنفسه (Self Evaluation Assessment):

تنبثق أهمية تقييم أداء المعلم بنفسه من خلال حمل المعلم على الانخراط في ملاحظة سلوكاته التعليمية وأداءاته بشكل مستمر للتأكد من أنها تقود إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، كما وتتيح ملاحظة الفرق بين نتائجها وتلك التي يتم التوصل لها من خلال التقييم المبني على مصدر خارجي، فتقييم المعلم لأدائه المهني يكون نابع من ذات المعلم، بينما التقييم الخارجي غالباً ما يكون من سلطة تربوية أو مسؤول تربوي، الأمر الذي يطور لدى المعلم استراتيجية مراقبة الذات ومتابعتها ويصبح التطوير والتحسين يتم بدافع ذاتي لا بفعل عوامل خارجية. وفي العادة لا يستطيع القيام بهذا النوع من التقييم إلا المعلم الذي يسعى إلى تطوير نفسه وتحسين أدائه، وتحقيق النمو المهني لنفسه من خلال حركة ذاتية هادئة وهادفة، لأن ما يكشفه من أخطاء وتقصير في أدائه سيكون بينه وبين نفسه، وسيكون حريصًا على إصلاح ذلك

الخطأ أو التقصير، لأن الحكم جاء من قناعته الذاتية (Bahous, 2006). وقد اقترح باهاوس (Bahous, 2006) طرق تقدير يمكن أن تستخدم من قبل المعلم في تقويم عمله؛ الأولى: تتمثل في استخدامه نتائج الطلبة في الاختبارات التحصيلية التي يقدمها لهم، إذ يعتبر ما يحققه الطلبة من الأهداف التعليمية معيار لأداء المعلم وانتاجيته إلى حد كبير. أما الطريقة الثانية: فتتمثل في استخدام بطاقات تقييمه يقوم بتعبئتها بنفسه تهدف إلى حصر مواطن القوة والضعف في أدائه استناداً إلى معايير أداء محددة مسبقاً مستمدة من مجالات عمل المعلم وأدواره.

التقييم بناء على ملف المعلم (Teacher Portfolio Assessment):

يعتبر الملف التقييمي إحدى الاستراتيجيات المستخدمة لتقييم أداء المعلم، إذ يتم في هذا النمط من التقييم تجميع المعلم لأعماله التي ينجزها والتي تعكس إبداعاته ومهاراته ومعارفه. ويقوم المعلم ببنائه بنفسه من أجل إبراز معارفه ومهاراته في التدريس والإنجازات التي يحققها، ويتيح هذا الملف للمعلم التأمل عن طريق السماح له بفرص لنقد عمله وتقييم فاعلية الدروس التي قام بإعدادها أو العلاقات بينه وبين طلبته وزملائه. والواقع أن مضمون أو محتوى الملف التقييمي للمعلم يعتمد على الطريق الذي سيستخدم به الملف. إذّ يتضمن ملف المعلم عموماً المعلومات الآتية: معلومات عن الصفوف التي يدرسها والجدول التدريسي له والامتحانات المكتوبة التي أعدها والامتحانات الوطنية التي جلس لها وشهادة ممارسة المهنة والفلسفة التدريسية الخاصة به وأهدافه. والمعطيات التي تدل على محاولته للنهوض بمستواه المهني كالدورات والندوات والمؤتمرات التي حضرها وخطط الدروس والواجبات البيتية التي أعدها وأعطيت لطلبته وملاحظاته حولها ووسائل إعطاء الدرجات للطلبة وأمثلة عليها (الامتحانات والمشاريع والواجبات ،....إلخ) وأشرطة فيديو تبين أداءه أثناء إعطاء الحصة وسجلاته عن ملاحظات الزملاء لأدائه وتدريسه الصفي و التقارير المكتوبة حول تدريسه.

من هنا يلاحظ أن ملف المدرس ليس مجرد ملف مثقل بالوثائق التدريسية والتقييمية؛ إنما هو عبارة عن وثيقة يتم وضعها من قبل المعلم والتي تصف وتربط مهمات المعلم وخبراته ونموه أو تطوره في التدريس (Seldin,1993; Doolittle,1994). عموماً يستخدم ملف المعلم التقييمي لإجراء القرارات الشخصية من قبل المسؤولين حوله لأغراض التخطيط لنموه المهني وإصدار الأحكام حول أدائه المهني ولأغراض ترقيته ونقله وتثبيته وتجديد التعاقد معه.

وبالرغم من الإيجابيات الكثيرة للملف التقييمي للمعلم إلا أن هنالك العديد من المشكلات التي تواجه إعداده والتعامل معه، ولعل أبرز المشكلات التي تواجه ملف المعلم كأداة لتقييم المعلم تتمثل في مرونته والذاتية التي قد تمارس من قبل المعلم عند بنائه، فالمرونة قد تقود إلى أنه لا يوجد هنالك شكل موحد للملف بل يبقى الملف شيء فريد لكل معلم تتم حياكته بطريقة خاصة لكل معلم، (وبالرغم من أن هذا يعتبر إحدى مميزات ملف المعلم ولكن في نفس الوقت يعتبر أحد عيوبه) حيث تحول دون إمكانية المقارنة بين المعلمين إذا كان ذلك يمثل أحد أهداف المتعامل مع هذا الملف التقييمي(Vavrus &Collinsl,1991 ; Doolittle, 1994) ، كما تعتبر الذاتية في تقييم محتوى الملف إحدى المشكلات الرئيسية التي تواجه عملية تقييم أداء المعلم باستخدام هذه الطريقة إذ تشير بعض الدراسات التي كتبت حول ملف المعلم إلى وجود مشكلة في مصداقية محتوى الملف(Doolittle , 1994 ; Winograd & Jones , 1992).

لقد تم في إطار هذه الأطروحة تبني أكثر من استراتيجية تقيم وذلك من إيمان الباحثة بضرورة الاستفادة من إيجابيات كل استراتيجية لدعم عملية التقييم، فقد استخدم اختبار الكفايات والذي تم فيه بناء نموذج للتقييم معتمداً على كفايات المعلمين المعرفية والانفعالية والأدائية، واستخدامها من خلال بناء مواقف تستدعي من المعلم الإشارة لما يتبناه من بديل في كل موقف (وهذا بمثابة استخدام استراتيجية الورقة والقلم) التي يقوم المعلم بإجراء الاختبار ذاتياً ليقوم بتقييم أدائه بنفسه ضمن معايير أداء محددة مسبقاً، ليتم بعد ذلك تحديد موقع المعلم بالنسبة لمعايير الأداء وترتيب المعلم بين زملائه.

نماذج تقييم المعلمين:

يخلط العديد من التربويين بين أهداف عملية التقييم ومراحل عملية التقييم إذ يتطلب التمييز بينهما مهارة واضحة في مقدرة المقيم على تحقيق أهداف عملية التقييم من خلال تطبيق التقييم بطريقة صحيحة، وعليه فقد توالت نماذج التقييم التي تميز بشكل واضح بينهما والتي تتطلب تحقيق أهداف التقييم، وتدرجت كل منها بحيث اعتمد كل نموذج على سابقه بالاستفادة من نقاط القوة وفيما يلي أبرز نماذج التقييم التي تم وضعها لتقييم عمل المعلم :

أولاً نماذج القانون العام (Common Law Models):

يعد نموذج القانون العام من أكثر نماذج التقييم لعمل المعلم انتشاراً وشيوعاً، إذ تعتمد أكثر من ٦٥% من المدارس في الولايات المتحدة هذا النموذج في تقييم عمل معلميها(McGreal,1983)، وهو نموذج تقليدي يقوم بتقييم أداء المعلمين سنوياً من قبل مدرائهم. وتبنى فلسفته على أساس إفرادية التعلم إذ يفترض أن لكل متعلم طريقة خاصة في التعلم و يفترض بالمعلم التنويع في أدواته وطرقه ليصل في تعليمه لجميع الطلبة وبذلك يحقق أهداف عملية التعلم.

يتم في إطار هذا النموذج توظيف الملاحظة الصفية كأسلوب لجمع البيانات حول أداء المعلم في الغرفة الصفية حيث يتم ملاحظة الأداء مرة واحدة للمعلم المتمرس وثلاث مرات للمعلم الجديد.

إن هذا النموذج يؤمن بعمومية الأداة المستخدمة للتقييم وصلاحيتها لأي مدرسة وأي نظام تربوي بغض النظر عن الظروف أو الأهداف والسياسات التي تخضع لها. فهي تستخدم نفس الطريقة لجمع البيانات عن أداء المعلمين ولعل الاختلاف الوحيد عند تقييم معلم ومعلم آخر يكمن في التمييز بين المعلم الجديد والمعلم المتمرس من حيث عدد مرات الملاحظة الصفية. فهي بذلك تأخذ الخبرة بعين الاعتبار ليكون عدد مرات الملاحظة للمعلم الخبير مرة واحدة وثلاث مرات للمعلم الجديد.

يعتمد هذا النموذج الخطوات التالية :

١-يتم تقييم جميع المعلمين من قبل مدرائهم ثلاث مرات على الأقل خلال العام الدراسي ويتم الاحتفاظ بنتائج التقييم في ملف خاص بالمعلم. أما المعلمون الخبراء المتمرسون والذين يمتلكون الخبرة الكافية فيتم تقييمهم من قبل مدرائهم مرة واحدة خلال العام الدراسي.

٢-يتم مناقشة نتائج التقييم بعد كل مرة تقييم مع المعلمين، حيث يتم في هذه الخطوة تقبل الاقتراحات وإحداث التطوير في الخطة ويتبع ذلك زيارات متتابعة. ليتم بعد ذلك وضع التقدير النهائي للمعلم.

٣-توقيع جميع الأطراف على ما ورد في التقرير من تقديرات وملاحظات. وللمعلمين الحق في التعليق على أي جزء من التقرير ومناقشة المدير به.

تفترض هذه النماذج وجود علاقة إيجابية بين المدراء والمعلمين وأن ما يدور بينهم من حوار ومناقشة حول التقرير يعزز من قبل عملية التقييم، لاسيما وأن المعلم عنصر حيوي ومشارك في عملية تقييمه وله دور أساسي غير مهمش في هذه العملية، وينظر من جهة أخرى للمدير بأنه يمتلك الكفاءة والمقدرة على تزويد المعلمين بالمعلومات ولديه المقدرة على إثراء وتطوير العملية التعليمية.

عموماً يعتمد نماذج القانون العام(Common Law Models) على التقييم التكويني والذي يتم فيه تقييم أداء المعلمين في المواقف التعليمية المختلفة، من أجل بناء وتطوير أدائهم المهني حيث يتم الحكم على أداء المعلمين وتصنيفهم ضمن فئات، ومن ثم تزويدهم بتغذية راجعة عن وضعهم ومقارنتهم مع الزملاء. واستناداً لمعايير محددة للحكم على الأداء المهني لهم إذ يتم توظيف التقييم المحكي المرجع والتقييم معياري المرجع على التوالي.

تتميز هذه النماذج بأنها لا تحتاج إلى تدريب للمشرفين للقيام بعملية التقييم بناء عليها، فهي تعتمد الاتصال المباشر بين المشرف والمعلم في مواقف مختلفة أثناء قيامه بأدواره المهنية مما يفتح المجال للمشرف القيام بالتقييم لعدة مرات. كما وتسمح هذه النماذج من جهة أخرى بالتقليل من الأثر السلبي لعملية التقييم والمتمثل في الشعور بالقلق من قبل المعلم وذلك لاعتماد عملية التقييم على معايير واضحة ويشترك جميع الأطراف في وضعها ومناقشتها (McGreal,1983).

من جهة أخرى يعد اعتماد عملية جمع البيانات على المدير فقط وتبني التقييم التكويني وحده واعتمادها آلية تقييم محددة دون وضع اعتبارات للفلسفات والأهداف القائمة ومراعاة خصوصية الأنظمة التربوية التي تحكم عمل المعلمين؛ أبرز الانتقادات التي وجهت لها، الأمر الذي أوجد الحاجة لوجود نماذج تتفادى هذه السلبيات حيث ظهر النموذج المبني على وضع الأهداف Goal-Setting Models (McGreal,1983).

ثانياً النماذج المبنية على وضع الأهداف (Goal-Setting Models):

تعالج نماذج تقييم المعلمين المبنية على الأهداف سلبيات النموذج السابق، فقد أحدثت هذه النماذج تغييراً في عملية التقييم إذ تفترض ضرورة ترتيب الجوانب التي ترتكز عليها عملية التقييم وتنظر لها بأنها تختلف من شخص لآخر تبعاً للنظام المدرسي الذي يعمل به.

تركز هذه النماذج لتقييم المعلم على تقليل الفجوة بين المعلمين ومن يتولون عملية التقييم إذ يشتركان معاً في وضع الأهداف التي ترتكز عليها عملية التقييم والمحكات التي تستخدم للحكم على تحققها والوسائل وآليات جمع البراهين حول تحقيقها، وبذلك تصبح عملية التقييم أكثر إيجابية. وتساعد على استمرارية الحوار بين المشرف والمعلم مما يحقق فعالية واتفاق على الجوانب الانفعالية والنفسية والمعرفية والمهارية والأدائية التي تؤخذ بالاعتبار في عملية التقييم.

تمر عملية تقييم أداء المعلم وفق هذا النموذج لتقييم أداء المعلم بالخطوات الآتية :

١. وضع النتاجات المتوقع الوصول لها كنتيجة لعملية التقييم.
٢. تحديد ما ينبغي القيام به من أدوار وجوانب سلوكية لتحديد النتاجات.
٣. مناقشة ومراجعة المعلم للأدوار والعمليات التي وضعت لتحقيق الأهداف مع المشرف.
٤. وضع الأهداف والعمليات والأدوار بصيغة نهائية واعتمادها من قبل المعلم والمشرف.
٥. الاتفاق على المعايير والمحكات التي ستعتمد عند إصدار الأحكام على جودة الأداء المهني للمعلم.

يرى إيوانك Iwanick (1981) هذه الخطوات بأن هذه الخطوات تتيح للمعلم فرصة ممارسة عملية التقييم الذاتي مما يحقق له مساحة لتطوير الأداء ويجعل عملية التقييم تأخذ منحى التطوير للأداء أكثر من كونها عملية للمحاسبة والكشف عن الأداء الضعيف وإظهار السلبيات فيه.

عموماً تتمثل إيجابيات ومميزات هذا النموذج لتقييم أداء المعلم من وجهة إيوانك Iwanick (1981) بإسهامها في تعزيز إيجابيات التقييم وتقييم الضعف في أداء المعلمين، وتعزيز العلاقة بين المعلم والمشرف وتقويتها. والتركيز على نمو نقاط القوة الخاصة لكل معلم ويضع معايير مناسبة لعملية التقييم.

من جهة أخرى تتمثل الجوانب السلبية لهذا النموذج من نماذج تقييم أداء المعلم من وجهة نظر إيوانك Iwanick (1981) بأنها لا تضع ترتيباً للمعلمين حسب أدائهم. وهي تركز فقط على المواضيع القابلة للقياس فقط. وعدم الوضوح في تحديد العلاقات بين المشرف والمعلم أثناء عملية التقييم. وهي تتطلب الكثير من أوراق العمل. وهي تصدر قرارات على أداء المعلمين في نواحي قد لا يكونوا مؤهلين لها إذ هو لا يراعي مدى خبرة وتأهيل المعلم.

ثالثاً النماذج القائمة على النتاجات (Product Models):

ويعتمد هذا النموذج لتقييم أداء المعلم على النتائج التحصيلية المتحققة للطلبة كأساس في تقييم أداء المعلمين إذ يفترض أن الطلبة هم الأكثر تفاعلاً وتأثراً بأداء المعلمين مما ينعكس على تحصيلهم.

وبذلك فإن هذا النموذج يعتمد على تقييم المخرجات المترتبة على الأدوار المهنية للمعلم كما تبدو في نمو أداء الطلبة وتطور معارفهم؛ إذ يتم الحكم على جودة أداء المعلم من منطلق ما تحقق لطلبته من نمو وتطور على معارفهم ومهاراتهم وكفاياتهم كنتيجة للخبرة التعليمية التي قام المعلم بتقديمها ويستخدم هنا مفهوم القيمة المضافة أو ما يطلق عليه Value Add Assessment والتي تمثل مقدار التحسن في أداء الطالب كما تعكسه النتائج على الاختبارات التحصيلية المعيارية، إذ يفترض أن مقدار التحسن في الأداء عليها يعزى إلى أداء المعلم. ومواقف التعلم التي وفرها للطلبة خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية.

تقوم النماذج الخاصة بتقييم أداء المعلم بناء على نتاجات التعلم المتحققة للطلبة على قياس النتاجات المتحققة للطالب وفقاً للطرق الآتية:

١. بناء النتاجات المتحققة باستخدام نسبية التقييم (التقدير) والتي تعبر عن أداء الطالب المتوقع من خلال تطبيق اختبار تحصيلي معياري .

٢. مقارنة أداء الطالب في العام الحالي مع الأداء الذي وصل إليه في العام الماضي إذ يفترض أن ترتفع نسبة الأداء، ويطبق على مقدار الارتقاء بهذا الأداء القيمة المضافة والتي بناء عليها تقرر مقدار ما يضيفه الطالب إلى أدائه مقارنة إلى أدائه في المرحلة السابقة ويتم عزو هذا الفرق إلى عمل المعلم وإنتاجه.

٣. قياس النمو الفعلي لتحصيل الطالب من خلال مقارنة أداء الطالب على اختبار قبلي يقدم له بداية العام مع الأداء المتحقق له على اختبار بعدي يقدم مع نهاية العام(McGreal,1983).

يؤخذ على هذه النماذج احتواء الاختبارات المستخدمة لقياس نتاجات التعلم المتحققة للطالب على نتاجات لا تعد نتائج دقيقة لعملية التعلم، إذ لا تعكس أهداف المنهاج مما يجعل درجة الطالب المتحققة لا تعكس تطور الأداء له، من جهة أخرى فإن هذا النوع من النماذج في تقييم أداء المعلمين تتجاهل تأثير الغرفة الصفية كعوامل أخرى تدخل في التأثير على أداء الطلبة ونتاجات التعلم المتحققة لهم، وكذلك الجهد الذي يبذله الآباء وما توفره البيئة المنزلية لدعم تعلم الطالب وجهود الطالب الذاتية وتعلمه الذاتي ودافعيته للتعلم وغيرها من العوامل التي تدخل في إضافة قيمة لتعلم الطالب غير جهد المعلم، كما وتواجه هذه النماذج مشكلة إحصائية في حساب القيمة المضافة، إذ يستخدم البعض تأثير المعلم في تعلم الطلبة بينما يستخدم البعض الآخر الفرق بين الأداء المتحقق للطالب على كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي الذي تعرض له، في حين يستخدم البعض الآخر الانحدار كوسيلة لمعرفة الفرق في الأداء، ولعل هذا التعدد في قياس مقدار التحسن في أداء الطالب وما له من إيجابياته وسلبياته وما يتحقق له من دقة قد تؤثر في تفسير القيمة المضافة لأداء الطالب (McGreal ,1983) ويجعل الحديث عنها كمؤشر على أداء المعلم غير قابل للمقارنة.

رابعاً النماذج القائمة على الإشراف والمتابعة الإكلينيكية (The Clinical Supervision Models):

تعتمد هذه النماذج في تقييم أداء المعلم بناء على ما يمارسه المعلم من أدوار وسلوكات داخل الغرفة الصفية، إذ يتم جمع البيانات حول ما يحدث في الغرفة الصفية مباشرة ، وما يتم جمعه من معلومات خلال قيام المعلم بأدواره المهنية في غرفة الصف ومن قبل مشرف مقيم في المدرسة، ثم يتم تحليل هذه البيانات التي تم جمعها لبناء فكرة عن أداء المعلم وإصدار حكماً حوله.

تعد العلاقة بين المشرف والمعلم عاملاً أساسياً في تطوير أداء المعلم والذي ينعكس على أداء الطلبة، وهو أحد المبادئ الهامة في هذه النماذج بالإضافة إلى الاستراتيجيات الأخرى التي تستخدم لتفعيل الأداء داخل الغرفة الصفية وتعززه. وكذلك تعتمد هذه النماذج على مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة لجمع المعلومات والبيانات عن أداء المعلم كالملاحظة الصفية المباشرة

والبيانات التفصيلية عن الأحداث التي تتم في الغرفة الصفية. ولقاءات بين المشرف والمعلم والتي يتم فيها مناقشة بيانات الملاحظة الصفية التي تم جمعها. ويرى جولدهامر Goldhammer (1969) أن هذه النماذج لتقييم أداء المعلم تقوم على سلسلة من المتابعات للأحداث التي تتم داخل الغرفة الصفية والتي تجمع من خلال الملاحظة الصفية المركزة وإعطاء تفاصيل عنها، يجري استعراضها ومناقشتها في لقاء بين المشرف والمعلم، من هنا فإن جولدهامر يرى أن هنالك ثمة علاقة خاصة ووطيدة تتجسد بين المعلم والمشرف كنتيجة للقاءات المباشرة والمستمرة بينهما وهو ينظر إليه كنموذج لتطوير أداء المعلم يستوحي معلوماته من أحداث الغرفة الصفية وتحليل هذه الأحداث.

عموماً يتم من خلال هذا النموذج لتقييم أداء المعلم زيادة دافعية المعلم للأداء المهني وتطوير أدائه فهو يتسم بالطابع الوقائي الذي يدعم المعلم أكثر من كونه وسيلة للرقابة والمحاسبة.

تقوم النماذج القائمة على الإشراف الإكلينيكي لتقييم أداء المعلم على الافتراضات الآتية:

١. أن المعلم ينفذ مجموعة معقدة من النشاطات والأعمال والأفكار والإنجازات التي يظهرها أداؤه المهني والتي تتطلب الملاحظة وجمع المعلومات والتحليل من الوقوف على مضمونها.

٢. يتوجب أن يكون هناك علاقة تعاونية متبادلة بين المشرف والمعلم باعتبارهما زملاء عمل أكثر من كون المشرف محاسب للمعلم.

٣. ينظر للمشرف كشريك للمعلم في أدواره وعمله ومحلل أكثر من مصحح ومزود بالمعلومات فقط، إذ يتوقع منه أن يزود المعلم بالمعلومات والمعارف الداعمة للمعلم في لعبه للأدوار المهنية المناطة به وبمهارته داخل الغرفة الصفية.

٤. إن الهدف من إجراء تقييم المعلم هو مساعدته على لعب أدوار المهنة بكفاءة إذ يتمثل القائم على التقييم بدور المشرف المقيم الذي يحدد ويقدر حاجات المعلم بالتعاون معه، من هنا فإن النموذج ينظر للمعلم بأنه محور عملية التقييم وهو الذي يحدد دورات التدريب والإشراف التي يحتاجها.

٥. تتحدد وظيفة المشرف المناط به عملية تقييم أداء المعلم بمساعدة المعلم على اختيار الأهداف لعمله والتطوير والمتابعة والدعم والتعزيز لأدائه المهني وذلك من خلال المقدرة على

التزويد بالآليات والاستراتيجيات المناسبة والعمل باستمرار على تقليل فجوة التعامل بينه وبين المعلم، وحمل المعلم على أن يكون له دورفاعل في في تحليل الأحداث والأنشطة التي تمت في الغرفة الصفية والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها.

٦. النظر إلى تحسين تعلم الطالب بأنه يعتمد على تطور أداء المعلم داخل الغرفة الصفية.

يتوقع ضمن هذا النمط من نماذج تقييم عمل المعلم أن يكون لدى المشرف قاعدة من البيانات التي تمكنه والمعلم من تحليل أداء المعلم في الغرفة الصفية وتقييمه وتطويره، في إطار مناخ تعاوني أكثر من كونه رقابي ومحاسبي. مما يسهم في تعزيز توجه المعلم.

تمر عملية تقييم أداء المعلم وفق هذا النموذج بالخطوات الآتية:

١. اتفاق المعلم والمشرف على مجموعة من النقاط والأمور والأنشطة التي سوف تبحث عند مناقشة الأداء الصادر عن المعلم. مع الأخذ بعين الاعتبار اعطاء المعلم الفرصة لوضع تصوره الخاص حول الأدوار المهنية والممارسات والأنشطة الصفية والتي سيتم مراعاتها عند تقييم أداء المعلم من منطلق العمل التعاوني بين المشرف والمعلم.

٢. رصد جميع الممارسات والأنشطة والسلوكات الصادرة عن المعلم داخل الغرفة الصفية والتي يدخل ضمنها كل قول وفعل وتفاعل مع الطلبة، من خلال الملاحظة الصفية المركزة التي تصف الأحداث فقط دون تقييمها. ثم قيام كل من المعلم والمشرف باستعراض هذه الأحداث وكيفية إعادة ترتيبها.

٣. توفير تغذية راجعة حول جودة الممارسات والسلوكات والأدوار المهنية للمعلم وطبيعتها عن طريق:

أ. تزويد المعلم بوصف تفصيلي عن ممارساته وسلوكاته الصفية والتي سجلت خلال الملاحظة الصفية.

ب.تقديم تحليل للممارسات والسلوكات والأنشطة التعليمية التي تمت ملاحظتها على أن يتضمن ذلك تفسيراً واضحاً لها والبراهين والشواهد على دقتها وجودتها.

ج. أن يفسر المعلم بمساعدة المشرف سلوكه وسلوك الطلبة وهنا يكون المعلم مقيم أكثر من المشرف.

د. تقرير ما هي السلوكات والممارسات والأنشطة التدريسية التي تحتاج إلى تحسينٍ وتطويرٍ لتبدو ملائمة وفعالة أكثر في المستقبل.

خامساً النماذج الطبيعية أو الواقعية (Artistic or Naturalistic Models):

تعد النماذج الطبيعية لتقييم أداء المعلم Artistic or naturalistic Models الأكثر تطوراً من بين النماذج الخاصة بتقييم أداء المعلم التي تم تناولها سابقاً. إذ تخرج هذه النماذج عن النظرة التقليدية لتقييم أداء المعلمين حيث يرى واضعو هذه النماذج أن المعلم يشبه الفنان الذي يتأثر بمواقف لا يمكن التنبؤ بها مسبقاً مما يقتضي الخروج عن الطريقة التقليدية لتقييم أداء المعلم القائمة على افتراضات تحدد نوعية الأداء ونواتجه، فهذه النماذج ترى أنه من الصعب التحديد المسبق للسلوكات والممارسات التعليمية التعلمية التي تصدر عن المعلم قبل معرفة المواقف الحقيقية التي يعمل بها، وبالتالي إن هذه النماذج تبين أن عملية تقييم المعلم يجب أن تأخذ المنحى الفردي انطلاقاً من خصوصية المواقف التي يعمل بها كل معلم. وبالرغم من أن هذه النماذج هي الأكثر مواكبة للتطورات والمتغيرات التي يصعب التنبؤ بها إلا أنها غير مطبقة ودرجة الاستخدام بدرجة كبيرة (McGreal,1983).

ومع أن هذه النماذج لا تتواجد في أي بيئة مدرسية – ولا يفترض أن تتواجد– إلا انها تتضمن مواقف متفردة ومفيدة. وذلك لأنه يعبر عن تقييم أداء المعلم من خلال رصد مقدرة المعلم على التفاعل مع السلوكات والأحداث داخل الغرفة الصفية، وما يظهره من سرعة تفادي الأحداث المفاجئة والتكيف مع معطيات العمل داخل الغرفة الصفية.

ولعل هذا مرده يعود إلى أنها تفترض أن مؤيدي هذا النمط من النماذج يصدرون الأحكام على أداء المعلم داخل الغرفة الصفية من خلال ما يبرزه المعلم من صفات تقتضيها سلوكات الطلبة وأداءاتهم والأحداث غير المتوقعة التي تجري داخل الغرفة الصفية والتي لم يكن مخطط لها مسبقاً. إذ يعبر عن تقييم الأداء برصد الطبيعة غير المتوقعة للتعلم وتحقيق الأهداف التي اكتشفها المعلم أثناء عمله.

من هنا فإن هذه النماذج تواجه رفضاً من قبل العديد من المشرفين والقائمين على إصدار الأحكام في العملية التعليمية التعلمية، إذ يعتبرون العملية التعليمية عملية مخطط لها تبدأ بوضع الأهداف والسعي نحو تحقيقها دون وضع أي اعتبار لأحداث غير متوقعة.

إن المشرف في مثل هذه النماذج يتعين عليه قضاء ٣٠ دقيقة دفعة واحدة في الصف ليتمكن من وضع التصور التفصيلي لعمل المعلم والحكم عليه، إذ يتم رصد سلوك المعلم وأداءاته والنظر في قدرته على تحقيق أهداف ذات طابع إبداعي جديد.

عموماً تسعى هذه النماذج من وراء تقييم أداء المعلم إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تنمية مقدرة المعلمين على تحديد الأهداف والنتاجات المتوقعة وغير المتوقعة على شكل تغيرات في سلوك المتعلمين، وذلك باستخدام عبارات قابلة للقياس تصف ما يتوقع من المتعلم القيام به.
٢. الارتقاء بمقدرة المعلمين على حل المشكلات بوضع معايير تمنح المعلمين الحرية في التعامل مع المواقف وعدم التقيد بالأهداف السلوكية المحددة.
٣. توجيه اهتمام المعلمين نحو المواقف التعليمية والتفاعل معها بشكل إيجابي.
٤. تنمية مقدرة المعلمين على تحقيق نتائج فعالة لأهداف غير متوقعة.

إن هذه الأهداف التي يصبو إليها هذا النوع من النماذج تظهر بوضوح النظرة غير التقليدية لعمل المعلم وتصف النتاجات وعلاقتها بالأهداف إذ ينظر للنتاجات على أنها المخرجات التي ترتبط مباشرة بالأهداف السلوكية. ويجب أن تكون ضيقة وترتبط بحل مشكلة ما، إذا ما ارتبطت بالنتائج التعبيرية غير المعروفة وارتبطت بالأهداف غير المحددة وغير المتوقعة ويجب أن تكون واسعة.

إن النماذج الطبيعية تتبنى الافتراضات التالية:

١. ينعت تقييم أداء المعلم بأنه تقليدي إذا كان نطاق الأهداف الخاصة به محدداً أو ضيقاً يبنى ويرتقي إلى النماذج الطبيعية أو الواقعية إذا كانت الأهداف واسعة وغير متوقعة.

٢. على الشخص المقيم لأداء المعلم في النماذج الطبيعية أن يراقب ويلاحظ الأداءات والممارسات الصادرة عنه خلال تقديمه الأنشطة الصفية وتلك التي تحدث كرد فعل لوقائع ومواقف غير مخطط لها.
٣. تهتم هذه النماذج بالتفاصيل الدقيقة لعمل المعلم داخل الغرفة الصفية و تقديم وصفاً شاملاً للعملية التعليمية داخل الغرفة الصفية. وتهتم بالطبيعة الصامتة أو التعبيرية للأحداث.
٤. يتطلب تقييم أداء المعلم وفقاً لهذه النماذج مستويات عالية من الخبرة التعليمية والمقدرة على رؤية ما هو مهم لكنه صغير ودقيق.
٥. تتطلب هذه النماذج وجود روابط وطيدة بين المشرفين والمعلمين موضع التقييم.
٦. يشترط بالمقيمين أن يكون لديهم المقدرة على فهم معاني الأحداث وفهم نتاجات العمل .
٧. ينظر للمعلم في إطار هذه النماذج على أنه الأداة الرئيسية التي يتم من خلالها فهم الموقف التعليمي وبناء معناه.

تعد المقدرة التعبيرية الدقيقة عن النتائج المتوقعة وغير المتوقعة المستقاة في تقييم المهارات والممارسات الصادرة عن المعلم في المواقف الطبيعية في غرفة الصف من أبرز ما يميز هذا النمط من إجراءات تقييم أداء المعلم في تسجيل الملاحظات ووصف التداخل في الممارسات التعليمية .

ويؤخذ عليها حاجتها إلى الوقت لإجرائها والتدريب اللازمين للمقيمين الذين سيقومون على تنفيذ إجراءاتها الخاصة وماتم خلاله من ممارسات وأنشطة وسلوكات بوصف دقيق للموقف التعليمي الدقيق الأمر الذي يجعل من هذه النماذج غير عملية.

وكذلك لتحديد درجة الجودة في أداء المعلم استناداً إلى معايير ومؤشرات تعتبر بمثابة المحكات التي وبناء عليها يتم قياس مستوى الأداء للمعلم.

إن هذا النمط من نماذج تقييم أداء المعلم يتطلب تنفيذه أن يكون هنالك منظومات من الكفايات المهنية الخاصة بأداء المعلم لأغراض الاستعانة بها لتحديد ووصف الأدوار المهنية المناطة بالمعلم وما يحدث خلالها من أنشطة وسلوكات والتي تعد أساساً للوقوف على الممارسات والأنشطة الطبيعة النوعية للبرامج الأكاديمية التي تقدم ضمن المدرسة، وعنصراً في تقرير طبيعة الخبرات التي يتعرض لها الطلبة، وكذلك مخرجات التعلم التي يحققها الطلبة.

كفايات عمل المعلمين:

تلعب العولمة وثورة الاتصالات والمعلومات والتقدم العلمي والتطور التقني والتجديد التربوي دوراً بارزاً في تعدد الأدوار المتوقعة من المعلم لعبها ضمن الأنظمة التربوية المختلفة، إذ يعتبر المعلم أحد عناصر النظام التعليمي الذي يعتمد عليه في إنتاج المعرفة؛ فالمعلم المتميز هو ذاك الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس لإحداث التغير في البنى المعرفية للطلبة وفي سلوكهم. فالتعلم الفعال ذو الجودة العالية يرتبط بالمعلم الكفؤ الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم ممارسات تدريسية واستراتيجيات تعليمية وتفاعل وضبط صفي تقود إلى إحداث التعليم النوعي المتميز الذي يلبي الحاجات المختلفة للطلبة داخل الغرفة الصفية، بما فيها احتياجاتهم المعرفية والنفسية والإنسانية إذ يتمثل دور المعلم في مجموعة من الواجبات والمسؤوليات التي يتعين عليه القيام بها في العملية التعليمية والتي يتوجب أن تواكب التغيرات في الظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية .

كما يتوقف نجاح أية عملية تطويرية أو تحسين للأنشطة والأدوار الخاصة بالمدرسة على المعارف والمهارات والكفايات التي يمتلكها للمعلمين القائمين على العملية الأكاديمية فيها، إذ يعتمد تنفيذ الأدوار المناطة بالمعلمين في إطار المدرسة بنجاح وفاعليتهم على إمتلاكهم لمجموعة من الكفايات والمعارف والمهارات الأساسية (التي تطلبها هذه الأدوار بغض النظر عن المواقف التعليمية التي تمارس بها هذه الأدوار والأنظمة التربوية المشرفة على المدارس أو المؤسسات التعليمية التي يعملون بها) ومجموعة أخرى من الكفايات والمعارف والمهارات المتخصصة التي تمليها طبيعة الفئة العمرية التي يقومون على تعليمها وطبيعة البيئة التعليمية والمناخ الصفي وطبيعة المادة التعليمية القائم على تعليمها (Hickok,1999). إذ تتنوع وتتعدد الكفايات والمهارات اللازمة لنجاح المعلم تبعا للاختلافات في نماذج التقييم للأداء وتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم واختلاف الاعتبارات الخاصة بالمواد التدريسية، فلكل مادة كفايات خاصة بها لا بد وأن يمتلكها المعلم ليمتلك القدرة على تدريسها بشكل مقبول.

ينظر للكفاية على أنها مزيج مركب من المعرفة والمهارات والدافعية معاً والتي تجعل الفرد يبدو قادراً على القيام بمهمة ما أو تطويرها أوإنتاج المعرفة المواكبة للتغيرات والاحتياجات للوصول إلى إنجازات تمثل الحد المطلوب من معايير التقييم (http://www.westga.edu/distance/ojdla/spring101/varvel101.htm). فقد استخدم

مفهوم الكفاية بشكل واسع ومتباين مما قاد إلى تفسيره بطرق مختلفة للأغراض المختلفة وأصبح هنالك صعوبة في بعض الأحيان لدى الأفراد في تحديد ما يشير إليه مفهوم الكفاية.إذ يستخدمه البعض للإشارة إلى شيء محدد في حين يعبر عنه آخرون إلى شيء نسبي، فقد عرف هاوسام وهوستون Howsam & Houston الكفاية على أنها القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع، أما ماكدونالد إلى كل كفاية تتشكل من مكوننين رئيسيين هما : المكون المعرفي والمكون السلوكي.أما باتريسيا Batricia فترى أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصنف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمتخصص إذا ما أراد أن يقوم بدوره المهني بفاعلية أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المتخصص أن يكون قادراً على أدائها(البطش، ١٩٩٦).

والواقع أن أهمية الكفايات تكمن في أنها تسهم في تحديد المواصفات المتوقع إمتلاكها من قبل المعلمين للعب الأدوار المهنية لهم مما يسهل مهمة القائمين على عملهم لمساءلتهم وتقييم أدائهم والحكم عليه بلغة توفرها بدرجة امتلاكها.

كما وتسهم عملية التعرف على الكفايات لدى المعلمين في رفع مقدرتهم على التقييم الذاتي وإحداث التغيير والتطوير في أدائهم للوصول إلى الوضع المثالي، كذلك يساعد تحديد الكفايات في بناء البرامج التطويرية والتحسينية والتدريبية لرفع كفاءة المعلمين سواء أكان ذلك في إطار برامج التطوير خلال الخدمة (أي توظيف الكفايات في إطار التقييم التكويني) أو استخدامها للحكم على نتاجات التعلم ومخرجات البرامج الأكاديمية التي توجه نحو إعداد المعلمين (أي توظيفه في إطار التقويم الختامي) (Varvel, 2007).

إذ يعد تحديد الكفايات بمثابة الدليل الذي يرشد القائمين على عملية التعليم على تقييم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها. إذ أنها تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون في أداء المعلم لضمان تحقيق الجودة عليه.

كما ويسهم تحديد الكفايات والوقوف على درجة إمتلاكها في التخطيط لبرامج تأهيل المعلم لمواكبة متطلبات العمل المختلفة، وهو مهم أيضاً لوضع الخطوط العريضة للمهارات التي يتوقع للمتعلمين أن يحققوها، وهي تسهم في إصدار القرارات التي تبنى بناء على التقييم للأداء (http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469).

وبالرغم من أن هناك توجه من قبل العديد من التربويين لتبني منحى الكفايات كأساس للتخطيط للبرامج وبناء أدوات قياس مستندة إليها لتقيم أداء المعلم، إلا ان هناك جدل حول أنواع الكفايات اللازمة لنجاح ممارسة المعلم للأدوار المهنية المناطة فيه والتي تعود فاعلية أدائه المهني ومدى العلاقة بين الكفايات وتعلم الطلبة. بمعنى لا تزال هنالك تساؤل من قبل العديد من القائمين على عملية التعلم والتعليم حول أهمية امتلاك المعلم لمنظومة الكفايات ودورها في تطوير أداء المعلمين وانعكاس ذلك على أداء وتحصيل الطلبة. (Miller,1992).

وأي يكن الموقف من فكرة تحديد الكفايات والمهارات اللازمة للقيام بالدور المهني للعاملين في المجالات والتخصصات المختلفة، فقد حظي موضوع تحديد الكفايات اللازمة لعمل المعلم أهمية خاصة من قبل العديد من الباحثين والتربويين المهتمين في تقييم عمل المعلم والقائمين على برامج تأهيل المعلمين والمهتمين في الوقوف على تحديد مواطن القوة والضعف في أداء المعلمين من خلال قوائم خاصة برصد الكفايات التي يمكن بناء عليها تحديد البرامج التدريبية والتطويرية للنهوض بها.

إذ أسهمت الكثير من الدراسات التربوية في ظهور العديد من قوائم الكفايات التي تصلح لتقييم المعلم، سواءً على المستوى العالمي أو المستوى العربي ولأغراض هذه الدراسة تم الاطلاع على عدد من القوائم التي تمثل الكفايات التي يمكن بناء عليها بناء أداة تقييم أداء المعلم.

ففي قائمة للكفايات تغطي جميع الأدوار المهنية المتوقع من المعلم القيام بها تم وضعها في ولاية نيو مكسيكو (New Mexico Teacher Competencies) لترخيص المعلمين لمزاولة المهنة اشتملت القائمة على تسعة معايير لكل معيار ثلاثة مستويات تعبر عن مستوى أداء المعلم لكل معيار. بحيث يحدد موقع لمعلم من حيث مستوى الأداء، وهذه المعايير هي:

١. المعرفة بالمنهاج المقرر الذي يقوم على تدريسه وطرق التدريس الخاصة به.

٢. تطبيق طرق التدريس الخاصة بالمواد التي يقوم على تدريسها بشكل مناسب.

٣. استخدام وسائل مناسبة لإيصال المعلومات عند تفاعله مع الطلبة ويحصل على تغذية راجعة من الطلبة ليحسن من تعلم الطلبة وفهمهم.

٤. استيعاب وفهم المبادئ الخاصة بنمو الطلبة وتطورهم وتعلمهم وتطبيقها بشكل مناسب.

٥. استخدام وسائل وإجراءات تقييم الطلبة بفاعلية.

٦. إدارة المواقف التربوية بشكل يسهل السلوك الإيجابي عند الطلبة ويوفر بيئة آمنة وصحية لهم.

٧. إدراك الفروق الفردية بين الطلبة وخلق مناخ صفي بناءً يسهل انخراط الطلبة بالموقف التعليمي وينمي لديهم مفهوم الذات.

٨. امتلاك المقدرة والاستعداد لتطبيق طرق جديدة للتعليم بشكل ملائم.

٩. العمل بشكل منتج ومتعاون مع زملائه والوالدين وأفراد المجتمع المحلي.

أما سوا (Sawa,1994) فقد صنف الكفايات التي بناء عليها يمكن تقييم أداء المعلم في ثمانية مجالات، اشتملت على عدد من الكفايات ذات الصلة بالأدوار المهنية للمعلم، وهذه المجالات هي:

المجال الأول: الكفايات الخاصة بالتخطيط إذ تضمنت هذه الكفايات ما يلي:

١. إعداد الخطط الفصلية وتلك الخاصة بالوحدات التعليمية وخبرات التعلم والحصص الدراسية اليومية.
٢. إعداد الخطط اليومية التي تتناول موضوعات محددة.
٣. توفير خبرات التعلم للمتعلمين والتي تراعي الاختلاف بالمقدرات وبالخبرات وأنماط التعلم.
٤. توظيف الحصص الصفية بشكل إيجابي.
٥. تتكيف الخطط بما ينسجم مع التغذية الراجعة التي يتلقاها الطلبة أينما كان ذلك ضرورياً.
٦. تزويد المعلمين البدلاء له بالخطط التنظيمية لعملهم.
٧. توظيف أسس التعلم العامة في الخطط الفصلية وتلك الخاصة بالوحدات الدراسية والحصص اليومية.
٨. تجهيز المواد والأدوات اللازمة لإعطاء الدرس قبل تقديمها.
٩. تزويد الطلبة بالأنشطة الهادفة عندما يكملون الواجبات المعطاة لهم (كالأنشطة ذات الصلة بالقراءة والكتابة والحساب).

١٠. إعداد المخططات الخاصة بالمواد الدراسية والتي تتضمن تلخيصاً للمحتوى والجدول الزمني لتطبيق محتوياتها وطرق التقييم الخاصة بها.

١١. تسجيل ردود الأفعال حول الدرس والوحدة الدراسية والخطة السنوية والتي تساعد على إجراء التعديلات الضرورية التي تقتضيها حاجات الطلبة ومقدراتهم.

١٢.المقدرة على إجراء التعديلات التي تلائم حاجات الطلبة الفردية والحاجات الاجتماعية والثقافية للمجتمع.

المجال الثاني: الكفايات الخاصة بأساليب التدريس:

١. تبني دور الشخص الذي يمتلك المصادر التعليمية المختلفة لتسهيل انخراط الطلبة بعملية التعلم.
٢. التوازن بين استخدام كل من أساليب التدريس القائمة على كل من المحاضرة والاكتشاف والمناقشة.
٣. التنوع في أنماط الأسئلة وصعوبتها لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
٤. التنوع في استخدام وسائل التغذية الراجعة المكتوبة والشفوية والتعبيرية التي تستخدم مع الطلبة.
٥. تطوير مهارات التعلم المستقل لدى الطلبة.
٦. التنوع والعمق في المعرفة الخاصة بالمواد الدراسية التي يقوم على تدريسها.
٧. بناء واجبات تعليمية تتصف بالوضوح ولها أهداف وأغراض محددة.
٨. الاهتمام بتحقيق الطلبة لأهداف التعلم والنجاح.
٩. الحرص على الاتساق ما بين أداء الطالب ومقدراته.
١٠. استخدام مدى واسع ومتنوع في الأنشطة الصفية.
١١. استخدام مدى واسع ومتنوع من المصادر المادية والبشرية .
١٢. تزويد الطلبة بنماذج يومية إما بشكل مكتوب وغير مكتوب.
١٣. مساعدة الطلبة على القراءة.
١٤. استخدام التعلم التعاوني مع المجموعات غير المتجانسة.
١٥. توجيه الطلبة أثناء العمل وخلق عادات الدراسة لديهم.
١٦. استخدام مساعدات التعلم من مثل الأدوات والمواد السمعية /البصرية بطريقة فعالة.

١٧. استخدام الطرق والأساليب التي تحمل الطلبة على التعبير الإبداعي.
١٨. نقل أهداف الدروس إلى الأفراد المعنيين بها.
١٩. وضع تسلسل منظم لأنشطة التعلم.
٢٠. استغلال الفرص التعليمية الطارئة (كالمناسبات الاجتماعية والدينية ...إلخ) وربطها بالمواد الدراسية التي يقوم على تدريسها.
٢١. المقدرة على اختتام الدروس بملخصات تربط ما جرى بالتعلم السابق ومراجعة الواجبات وتحمل الطلبة على استنتاج ما الذي سيقود إليه الدرس الذي يقدمه.
٢٢. الإبقاء على تواصل مستمر مع معلم غرفة المصادر من أجل تقديم البرامج التدريسية العلاجية الخاصة للطلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة .
٢٣. المقدرة على إعطاء توجيهات واضحة ومحددة للطلبة.

المجال الثالث: الكفايات الخاصة بإدارة الصف والبيئة الصفية والمدرسية :

١. المقدرة على الإبقاء على جو التعلم الجاذب باستخدام الوسائل الملائمة.
٢. اظهار الاهتمام والتقدير لدور الأدوات والمواد في عملية التعلم.
٣. المقدرة على إحداث التوازن ما بين الحرية والأمن في غرفة الصف.
٤. المقدرة على توليد السلوك البناء من جانب الطالب.
٥. مهارة إظهار العدالة والاتساق في التعامل مع الطلبة.
٦. الفاعلية في القيام بالجوانب الروتينية الصفية بما في ذلك التوظيف الفعال لزمن الحصص.
٧. حل المشاكل السلوكية دون التطرف الانفعالي.
٨. وضع الأمثلة التي تشجع سلوك المقبول اجتماعياً (كأدوات التحدث والعادات الخاصة بالضبط الصفي).
٩. اشراك الطلبة في وضع النظام الصفي وتحديد النتائج المترتبة على الخروج عنه.
١٠. التعامل مع المشاكل الفردية بخصوصية.
١١. ترتيب مواد التعلم والمقاعد والأجهزة في الغرفة الصفية بشكل غرضي ومنظم.
١٢. إتاحة الفرصة للطلبة للاختيار من بين مدى واسع من المواد القرائية مع الأخذ بالاعتبار التباين الواسع في مستويات المقدرة القرائية لديهم.

١٣. كفاية المحافظة على غرفة الصف نظيفة ومرتبة مما يعكس التنظيم الجيد لها.

١٤. كفاية جذب انتباه الطلبة للدرس قبل البدء بالتعليم.

١٥. كفاية مراقبة التحرك والتجول بين الطلبة خلال أدائهم لواجباتهم الصفية.

١٦. كفاية الاحتفاظ بسجلات عن سلوك جميع الطلبة.

المجال الرابع كفايات تقييم الطلبة إذ يتضمن هذا المجال الكفايات الآتية:

١. جمع البيانات لتقييم الطلبة.

٢. إعطاء درجات لأعمال الطلبة بموضوعية وبشكل مستمر وباستخدام الطرق الصادقة المختلفة المختلفة (تصحيح الدفاتر وتصحيح الواجبات وطرح الأسئلة الشفوية بالصف والاختبارات القصيرة والاختبارات الرسمية).

٣. الاحتفاظ بالمواد التقييمية(ملف لكل طالب) وسجلات تحصيل الطلبة لأجل جعل عملية إعطاء العلامات اكثر موضوعية .

٤. مساعدة الطلبة على تقييم واجباتهم وأدائهم بأنفسهم.

٥. إظهار الاحترام لكرامة الطالب وتقدير الذات لديه بغض النظر عن مستوى أدائه في الاختبارات.

٦. إنجاز الاختبارات وكتابة التقارير للإداريين وغيرهم من المختصين عندما يطلب منهم ذلك.

٧. تزويد أولياء الأمور بتقارير عن السير الأكاديمي لأبنائهم وجوانب الصعوبات لديهم.

٨. استخدام نتائج التقييم بالشكل الإيجابي(من أجل التخطيط لبناء البرامج العلاجية الملائمة وتعديل مناحي التدريس والتعلم).

٩. جعل التعليم خبرة تعليمية مثمرة.

١٠. شرح طرق ووسائل التقييم للأفراد المهتمين بها من الطلبة وأولياء الأمور والإداريين.

١١. إعادة واجبات الطلبة بشكل منتظم.

١٢. الإصرار على الطلبة برفع أيديهم من أجل الإجابة على الأسئلة ليتاح له التعرف بالطلبة الذين تعلموا المحتوى التعليمي الجديد الذي عرض عليهم.

المجال الخامس كفايات علاقات المعلم مع الآخرين ويشمل هذا المجال الكفايات التالية :

١. يجعل الطلبة يشعرون بأنهم مهمون.
٢. خلق جو من الاحترام المتبادل بين الطلبة وبين الطلبة والمعلم.
٣. استخدام وتقدير دور الدعابة في غرفة الصف.
٤. خلق جو بناء يقود إلى حرية التفكير والتعبير الإبداعي والذي يظهر احترام الآراء والاقتراحات.
٥. تقدير قيمة وكرامة الأفراد والعمل على تعزيزها.
٦. إظهار الاهتمام والفهم للنمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي لكل طالب من الطلبة بطريقة عملية.
٧. إتاحة الفرص لتطوير مقدرة الطلبة على القيادة والتعاون فيما بينهم.
٨. استخدام الثناء قدر الإمكان وتبرير النقد بشكل بناء.
٩. مساعدة الطلبة على تطوير الضبط الذاتي لسلوكاتهم وأنفسهم.
١٠. الاحتفال بنجاح الطلبة.

المجال السادس كفايات علاقة المعلم بالزملاء ويتضمن هذا المجال الكفايات الآتية:

١. التجاوب البناء للإشراف وقبول النقد والنصيحة والتوجيه .
٢. إظهار الاستعداد للمشاركة بالأنشطة ذات الصلة بالمدرسة.
٣. التعامل مع الافراد العاملين المؤهلين علمياً وغير المؤهلين على حد سواء.
٤. التعاون مع الزملاء في جهودهم المستمرة لتطويروتحسين البرنامج ككل.
٥. المشاركة في تطوير السياسات والمحافظة عليها.
٦. الاستجابة لقرارات المدراء وإجراءات الخاصة بالكادر التدريسي.
٧. طلب المساعدة من المصدر المتوفر عند الحاجة لها (المدراء والمعلمين والمستشارين).
٨. إنجاز جميع المهمات الروتينية والمسؤوليات المناطة بهم في مواعيدها
٩. التصرف في الصفوف بشكل يراعي المعلمين الآخرين والطلبة.
١٠. المساهمة الإيجابية في المحافظة على المنظومة الأخلاقية والقيمية للعمل في المدرسة.

المجال السابع كفايات علاقة المعلم بأولياء الأمور ويتضمن هذا المجال الكفايات التالية:

١. إقامة علاقات مهنية مع أولياء الامور قائمة على الاحترام المتبادل.
٢. تنظيم مؤتمرات مع الوالدين بشكل فردي أو جمعي بمهارة.
٣. التواصل بشكل مهني مع أولياء الأمور.
٤. دعم المشاركة في الأنشطة التي يشترك بها المعلم وأولياء الأمور.
٥. تفسير وتوضيح البرنامج المدرسي وسياسات المدرسة بفاعلية إلى المجتمع.

المجال الثامن كفايات المسؤوليات والاتجاهات المهنية ويشمل هذا المجال الكفايات الآتية:

١. الاعتزاز الواضح بالمهنة.
٢. المشاركة في نشاطات التطور المهني.
٣. إعطاء أدلة على التطور والنمو في الخبرة (كإجراء الدراسات أو المشاركة في ورشات العمل والعضوية في المنظمات المهنية المتخصصة).
٤. إمتلاك مهارات التحليل الذاتي والنقد الذاتي من أجل التطوير المهني.
٥. لديه معرفة بالأهداف العامة للبرنامج المدرسي.
٦. إظهار الحكمة والضبط الذاتي والوعي والتحفيز والصفات الجيدة عند تعامله مع الطلبة وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة وغيرهم.
٧. يوصل المعلومات السرية بطريقة مهنية.

وفي قائمة أخرى لتحديد الكفايات قامت بتحديدها مدرسة كريستيان في فلوريدا (Christain School of florida) اشتملت على الكفايات التي يتطلبها عمل المعلم وهي:

١. المقدرة على الكتابة بطريقة منطقية وببنى نحوية وبنائية مفهومة للجمل.

٢. المقدرة على قراءة وفهم وتفسير المواد المكتوبة بشكل مهني.

٣. المقدرة على فهم المفاهيم الرياضية الأولية والتعامل معها.

٤. التعرف بالمؤشرات الدالة على درجات شديدة من الضغط لدى الطلبة والقدرة على تطبيق التكنيكات العلاجية وأنماط التدخل المبكر والتي تساعد على النمو الانفعالي الإيجابي لدى الطلبة.

٥. التعرف بالطلبة الذين تبدو عليهم مؤشرات على الإدمان على الكحول والمخدرات وتطبيق أساليب واستراتيجيات الإرشاد العلاجية والوقائية في سوء الاستخدام للكحول والمخدرات في المستقبل.

٦. المقدرة على التعرف بالمؤشرات الجسمية والسلوكية الدالة على سوء معاملة الطفل والحرمان والقدرة على تطبيق أساليب العلاج والوقاية من الأساءة للأطفال بما فيها تلك الأساليب الخاصة بالتعامل معهم داخل غرفة الصف.

٧. المقدرة على فهم أنماط التطور الاجتماعي والجسمي والأكاديمي للطلبة غير العاديين في الصفوف العادية والقدرة على إرشادهم والتعامل معهم كباقي الطلبة.

٨. المقدرة على التعرف والوعي بالحاجات التدريسية للطلبة غير العاديين.

٩. المقدرة على فهم أنماط التطور الطبيعي لدى الطلبة وتوظيف الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع أنماط النمو غير العادية.

١٠. المقدرة على التعرف بالقواعد والمعايير الأخلاقية المهنية والتمييز بين الممارسات التي تعتبر أخلاقية وتنسجم مع الدساتير الأخلاقية لمهنية التدريس والتي لا تنسجم معها وفهمها.

١١. القدرة على التعرف بالحاجات التربوية للطلبة غير الناطقين باللغة الانجليزية والوعي بها، والعمل على تطبيق استراتيجيات التدريس الملائمة الخاصة بها.

١٢. القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية الملائمة لعمليات التعلم والتعليم.

١٣. المقدرة على استخدام استراتيجيات التقييم لمساعدة التطور المستمر في مستوى أداء الطلبة.

١٤. المقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم والتعليم والتي تراعي الأنماط المختلفة للطلبة وحاجاتهم الخاصة ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية.

١٥. المقدرة على امتلاك المعرفة والفهم لموضوع المادة المتخصص بها وأساليب التدريس الخاصة بها والتي تسهم في فهم الطلبة لهذه المادة وأدائهم بها.

١٦. المقدرة على وضع معايير لسلوك الطلبة الصفي.

١٧. المقدرة على التعامل مع سلوكات الطلبة التي تمثل الخروج عن النظام الصفي والتي تقود إلى إعاقة التعلم الصفي والتشويش عليه.

أما ميلر (Miller,1992) فقد طور نموذجاً لتقييم أداء المعلمين استناداً للكفايات التي تلزم الى القيام بالأدوار المتوقعة منه، وقد تم بناء هذا النموذج استناداً إلى مجموعة من الافتراضات حول الآداء المتوقع من المعلم القيام به والمتمثلة بما يلي:

١. المعلمون ملتزمون بتعليم الطلبة.
٢. يمتلك المعلمون المعرفة بالمواضيع التي يدرسونها وطرق تدريسها لطلبة من مستويات أكاديمية مختلفة.
٣. المعلمون مسؤولون عن إدارة ومراقبة تعلم الطلبة.
٤. يفكر المعلمون بشكل منظم بممارساتهم والتعلم من خلال خبراتهم من خلال إجراء التغذية الراجعة الذاتية.
٥. المعلمون أعضاء في مجتمع التعليم.

إذ شكلت هذه الافتراضات الأساس لبناء نموذج التقييم الذي وضعه ميلر والذي تكوَن من عشرة مبادئ لتقييم الأداء ولكل مبدأ منه ثلاثة مجالات: المجال المعرفي والمجال الانفعالي والمجال الأدائي وفي كل مجال تم وضع مجموعة من الكفايات لتقييم المعلم تشكل في مجملها مبدأ التقييم المحدد، وفيما يلي هذه المبادئ:

المبدأ الأول: يفهم المعلمون المفاهيم الأساسية وأساليب التدريس وأدواتها والبناء المعرفي للموضوع الذي يدرسه ولديه القدرة على خلق الخبرات التي تجعل مظاهر المادة التي يدرسها ذات معنى للطلبة.

المبدأ الثاني: يفهم المعلمون كيف يتعلم الطلبة وينمون، ويستطيع أن يوفر الفرص التي تساعد على دعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

المبدأ الثالث: يفهم المعلمون كيف أن الطلبة يختلفون في طرق تعلمهم ولديهم المقدرة على خلق الفرص التعليمية التي تراعي المتعلمين المختلفين.

المبدا الرابع: يفهم المعلمون استراتيجيات التعليم المختلفة ويستخدمونها لتشجيع الطلبة على تطوير التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات والمهارات الأدائية.

المبدأ الخامس: يفهم المعلمون الدافعية الفردية والجماعية ويستخدمونها من أجل خلق بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي والمشاركة الفاعلة وإثارة الدافعية الذاتية.

المبدأ السادس: يفهم المعلمون وسائل الاتصال اللفظية وغير اللفظية من أجل تعزيز التساؤل النشط والتعاون ودعم التفاعل في الغرفة الصفية.

المبدأ السابع: أن يخطط المعلمون للمواقف التدريسية استناداً لمعرفتهم بالموضوع الذي يدرسونه وأهداف المنهاج والمجتمع.

المبدأ الثامن: يفهم المعلمون استراتيجيات التقييم الرسمية وغير الرسمية اللازمة لتقييم النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم والتأكد منه.

المبدأ التاسع: أن يبدو المعلم ممارس متأمل يُقيم تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين (الطلاب، والوالدين، والاختصاصين الآخرين في مجتمع المدرسة) وهو يسعى بفاعلية لاغتنام فرص النمو المهني.

المبدأ العاشر: أن يعزز ويشجع المعلم علاقاته مع الزملاء في المدرسة والوالدين والهيئات في المجتمع من أجل دعم تعلم الطلاب ورفاهيتهم.

وعلى المستوى العربي ظهرت قوائم عدة منها قائمة الخطيب(الخطيب، ١٩٧٧) التي ركزت على ثماني كفايات رئيسة لتقييم أداء المعلمين وهي: كفايات التخطيط، وإثارة الدافعية، والعرض والتواصل، والأسئلة، وتفريد التعليم، واستثارة تفكير الطلاب، وإدارة الصفوف وحفظ النظام، والتقويم. وكذلك توصلت دراسة المركز العربي للبحوث التربوية ١٩٨٩ إلى سبع كفايات رئيسة يجب أن يمتلكها المعلم هي : الكفايات الشخصية (الصفات الشخصية)، والتخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس، والعلاقات الاجتماعية والنظام.،والكفايات الوجدانية (العنزي ،٢٠٠٧).

وعلى الصعيد الوطني فقد بدأت وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٣ بتنفيذ مشروع Education Reform for Knowledge Economy (ERFKE) الذي جاء امتداداً لمشروع التطوير التربوي الذي بدأ في عام ١٩٩٠ حيث حققت وزارة التربية والتعليم خطوات بارزة في مجالات تطوير الكتب والمناهج والاختبارات وتطوير استراتيجيات التدريس والتقييم مما استدعى مزيداً من الاهتمام في رفع كفاية المعلمين ومهاراتهم المهنية لتحقيق الأهداف المرجوة من التطوير المعرفي نحو الاقتصاد المعرفي.

ففي عام ٢٠٠٦ حيث عقد مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، تضمن وضع سبعة مجالات من الكفايات التي يتوجب أن تراعى عند التأهيل المهني للفرد للعمل في مهنة التدريس والتي تتمثل في:

المجال الأول الكفايات الخاصة بالتربية والتعليم في الأردن:

يتوقع من المعلم في هذا المجال أن يظهر فهماً للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة واتجاهات تطويره وبشكل محدد على المعلم أن يظهر:

١. المعرفة بمرتكزات التربية والتعليم في الأردن ويوضح انعكاساتها التعليمية والتعلمية.
٢. الفهم لأهداف التربية والتعليم في الأردن والنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها.
٣. المعرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله.
٤. المعرفة بالأنساق المحيطة بالعملية التربوية.
٥. الفهم لمعايير المنهاج المدرسي الوطني.
٦. الفهم للنتاجات التعليمية الخاصة بالمبحث او المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.
٧. الفهم لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة(ERFKE)).

المجال الثاني الكفايات ذات الصلة بالمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة

يتوقع من المعلم أن يظهر فهماً للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل محتواه/محتواها إلى محتوى قابل للتعلم إذ يتوقع من المعلم أن يظهر:

١. الفهم للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يعلمها وللترابطات بينها.
٢. الفهم لأنماط / طرق التعلم الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يعلمها.
٣. المعرفة بالعلاقات بين المبحث/ المباحث التي يعلمها وغيرها من المباحث المدرسية.
٤. المقدرة على تمثيل محتوى المبحث/ المباحث التي يعلمها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلمه.
٥. المعرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/ لمباحث التي يعلمها.

المجال الثالث الكفايات الخاصة بالتخطيط للتدريس: -

يتوقع من المعلم أن يظهر الكفايات الآتية ذات الصلة بالتخطيط للتدريس، إذ يتوقع من المعلم بشكل محدد أن:

١. يصمم خططاً تدريسية مترابطة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي يعلمها.
٢. يظهر فهماً لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.
٣. يظهر معرفة بالمصادر التعلمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.
٤. يظهر معرفة باستراتيجيات التدريس الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعليمية المتنوعة لطلبته.
٥. يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلم وتشركهم فيه.
٦. يصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.

المجال الرابع الكفايات الخاصة بتنفيذ التدريس:

يتوقع من المعلم أن يمتلك الكفايات الآتية ذات الصلة بتنفيذ الخطط التدريسية بفاعلية، وبشكل محدد يتوقع من المعلم أن:

١. يكيف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية/ التعلمية وحاجات الطلبة.
٢. يستخدم مصادر تعلم عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.

٣. ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.

٤. يستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.

٥. يتعامل بإيجابية واضحة مع المشاكل السلوكية للطلبة.

٦. يستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.

٧. يظهر في تدريسه اهتماماً واضحاً بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.

٨. يتواصل بفاعلية مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.

٩. يظهر رعاية واحتراماً لجميع الطلبة.

المجال الخامس الكفايات الخاصة بتقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس :

يتوقع من المعلم أن يظهر الكفايات الآتية ذات الصلة باستراتيجيات وأساليب تقييم تعلم الطلبة وأن يستخدمها بفعالية إذ يتوقع من المعلم أن:

١. يظهر فهماً للعلاقات بين النتاجات التعليمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.

٢. يختار و/ أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة- بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال- ويستخدمها بفعالية.

٣. يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٤. يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.

٥. يتواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه.

٦. يشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.

٧. يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.

٨. يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.

المجال السادس الكفايات ذات الصلة بالتطوير الذاتي:

يتوقع من المعلم أن يظهر الكفايات الآتية ذات الصلة باستخدام المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنياً، وبشكل محدد يتوقع من المعلم أن:

١. يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.
٢. يحلل تدريسه ويتأمل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم طلبته وتقدمهم.
٣. يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.
٤. يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فرداً أو جماعياً لتطوير قدرته على التعليم.
٥. يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.
٦. يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.
٧. يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة ومديرية التربية.
٨. يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.
٩. يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.
١٠. يظهر اهتماماً في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.

المجال السابع الكفايات ذات الصلة بأخلاقيات مهنة التعليم :

يتوقع من المعلم أن يمتلك الكفايات والسلوكات ذات الصلة في سلوكه داخل المدرسة وخارجها والمتصلة بأخلاقيات مهنة التعليم، حيث يتوقع من المعلم أن:

١. يظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بإخلاص وأمانة وتواضع.
٢. يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.
٣. يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.
٤. يلتزم بالقيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.
٥. يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.
٦. يستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة.
٧. يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات الآمنة.
٨. يظهر التزاماً برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.
٩. يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.
١٠. يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماماً بتنميتهم مهنياً.

١١. يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.

أما البطش وأبو جابر(٢٠٠٨) فقد قاما باقتراح أنموذجاً لكفايات التدريس التي يتوقع من المعلم أن يمتلكها للقيام بدوره المهني والعملية التدريسية، مما يساعد على توظيفها كأساس لمحاكمة مخرجات برامج إعداد المعلمين المتوافرة ضمن إطار مؤسسات التعليم العالي الأردنية والعمل على إعادة صياغتها وتعديلها لتبدو قادرة على إعداد معلم يمتلك الكفايات اللازمة للعمل بمهنة التدريس في المدرسة الأردنية، إذ تتطلب المناحي التي تركز على المتعلم**(Learner-Centered Approaches)** في التدريس والتعليم وأن يكون لها سياسات داعمة للإعداد الجيد ومنح الرخص واعتماد التربويين وتوفير تعليمات لاعتماد المدارس وبرامج إعداد وتدريب المعلمين.

تضمن هذا الأنموذج عشرة معايير انبثق من كل منها مجموعة من الكفايات تم تصنيفها في مكونات ثلاثة : المكون المعرفي والمكون الانفعالي والمكون الأدائي إذ يتوقع أن يمتلكها المعلم وهذه المعايير هي :

المعيار الأول: استيعاب المعلم للمفاهيم الأساسية للموضوع الذي يدرسه وأدواته المنهجية وبناءه مما يمكنه من خلق أو بناء خبرات تعليمية تجعل المظاهر العامة للموضوع الذي يُدرسه ذات معنى للطلاب.

المعيار الثاني: فهم المعلم لطريقة تعلم الأطفال ومراحل نموهم مما يساعده على توفير الفرص الملائمة لهم لتدعيم نموهم من الناحية العقلية والاجتماعية والشخصية.

المعيار الثالث: فهم المعلم للفروق الفردية لدى الطلبة في طرق تعلمهم وأن يخلق فرصاً تدريسية تعليمية تراعي هذه الفروق لديهم.

المعيار الرابع: فهم المعلم الاستراتجيات التدريسية المتنوعة واستخدامها من أجل حث الطلبة على تطوير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات والمهارات الأدائية.

المعيار الخامس: فهم المعلم للدافعية الفردية والجماعية واستخدامها من أجل خلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الايجابي والمشاركة النشطة في التعلم وتعزز الدافعية الذاتية لدى الطلبة.

المعيار السادس: استخدم المعلم للمعرفة حول وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي من أجل تعزيز التساؤل النشط والتعاون والتفاعل الداعم في غرفة الصف .

المعيار السابع: التخطيط للمواقف التدريسية استناداً للمعرفة بالموضوع التدريسي (Subject Matter) والطلاب والمجتمع وأهداف المنهاج .

المعيار الثامن: فهم المعلم لاستراتيجيات التقييم والقياس الرسمية وغير الرسمية واللازمة للتأكد من استمرارية التطور العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم.

المعيار التاسع: المعلم ممارس متأمل يُقيم تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين (الطلبة، والوالدين، والاختصاصين الآخرين في مجتمع المدرسة) وهو يسعى بفاعلية لاغتنام فرص النمو المهني.

المعيار العاشر: تعزيز وتشجيع العلاقات مع الزملاء في المدرسة والوالدين والهيئات في المجتمع من أجل دعم تعلم الطلبة ورفاهيتهم.

ومن خلال الاطلاع على هذه القوائم يلاحظ أن القوائم الخاصة بتحديد الكفايات تتنوع من حيث المجالات التي تنتمي إليها كل كفاية إذ نجد أن بعضها يهتم بالجانب المعرفي وبعضها ينتمي إلى الجانب الانفعالي في حين تم تخصيص العديد من الكفايات في الجانب الأدائي، حيث تكتمل بذلك جوانب أدوار المعلم في العملية التربوية، وفي الدراسة الحالية تم تطوير نموذج لتقييم أداء المعلمين من خلال تحديد قائمة بالكفايات التي يتوقع أن تمثل الجوانب المعرفية والانفعالية والأدائية حيث تم تقسيمها إلى الجوانب الثلاثة وينحدر من كل منها عدد من الكفايات تمثل كل منها مجموعة من المعايير التي تم صياغة مواقف تحدد مستويات للأداء للمعلم ومن خلال تحديد مستوى الأداء من قبل المعلم بتقييم ذاتي وبذلك يتم تحديد موقع المعلم بالنسبة لزملائه وبالنسبة لإتقانه للكفاية التي تمثل أداء المعلم.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع تقييم أداء المعلم والوسائل والأدوات التي تستخدم باهتمام مستمر من قبل الباحثين التربويين (Furtwergler,1985, Wise, Darling-Hammond, Mclaugh-Lin & Burnstein,1984; Walsh & Manatt, 1983; Zirkel,1979-1980)، إذ انصب الاهتمام من قبل الباحثين على دراسة الأساليب التي تتبع للوقوف على فاعلية المعلم وفاعليتها، وسبل التطوير لها بحيث تواكب التطلعات للتطوير في عملية التعلم والتعليم والسياسات التربوية للدول والمخرجات المتوقعة أن تقود لها هذه العمليات، ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال قادت المناداة بأن الأمة في خطر A Nation at Risk جميع الولايات الأمريكية إلى النهوض بطرق تقييم المعلمين كإحدى السبل لتحسين نوعية المعلمين وذلك عن طريق تطوير محكات وإجراءات وأدوات قياس جديدة للنهوض في مستوى الأنظمة التقييمية التي كانت مستخدمة من قبل هذه الولايات (Furtwengler, 1995)، كذلك قادت حركة يجب أن لا يترك أي طفل No Child Left Behind إلى تبني المزيد من السياسات الخاصة بتقييم أداء المعلم في الولايات المختلفة في أمريكا كوسيلة لتوفير معلمين على سوية نوعية عالية في الصفوف، لقد ساهمت هذه العوامل في خلق اتجاهات وأنظمة تقييمية لأداء المعلم تبدو أكثر دقة ومصداقية وثباتاً في الوقوف على المستوى الحقيقي للمعارف والكفايات والممارسات السلوكية والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، وأدت إلى الانتقال من المنحى التقليدي لتقييم أداء المعلم القائم على الملاحظة الإشرافية (Supervisory Observation) إلى الاتجاهات التي تركز على الدور الأساسي للمعلم في تقييم نفسه وإلى أهمية مساءلته عن المخرجات التي تتحقق لطلبته كنتيجة لممارسته (Value Added Assessment).

ولعل المراجع للأدب التجريبي والنظري الخاص بتقييم أداء المعلم يلاحظ أن تقييم المعلم الذي يأخذ شكل التقييم التكويني قد حظي باهتمام كبير في الأبحاث التي تناولت تقييم المعلم في السنوات العشرين المنصرمة، إذ كان التركيز منصباً في إطار هذه الأبحاث على الخصائص الواجب توافرها في التقييم الجيد لأداء المعلم(Black and Wiliam, 1999).

كذلك انصب اهتمام الدراسات السابقة الخاصة بتقييم أداء المعلم على الفحص الناقد للفوائد والمشكلات التي تترتب على تطبيق إجراءات تقييم المعلمين في السياقات المختلفة التي تم دراستها فيها، ففي دراسة قام بها (Leighton, Gokiert, Ken and Heffernan, 2010)

بمسح اعتقادات ٢٧٢ معلماً في المرحلة الثانوية في كندا حول تقييم أداء المعلمين بناء على الملاحظة الصفية أو استخدام اختبارات Large- Scale test، وجدوا أن المعلمين يعتقدون أن التقييم المبني على الملاحظة الصفية يقود إلى معلومات تشخيصية حول عملية التعليم والتعلم ذو معنى واستراتيجيات التعلم المستخدمة مقارنة بالتقييم الذي يتبنى الاختبارات، كذلك مايير (Mayer,2009) وجد بأن المعلمين في ألمانيا يستخدمون وبدرجة كبيرة الاختبارات التي تركز على المهارات لتحسين تغذيتهم الراجعة عن أدائهم والتي تستخدم لتحسين الطريقة التي يدرسونها، وفي دراسة مسحية ليوب وزملائه (Loup et. 1996) أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى مسح آراء المدراء حول أنظمة تقييم المعلم. أشارت الدراسة إلى أن معظم المدراء غير راضين عن الأنظمة والأدوات التي تستخدم من قبلهم لتقييم عمل المعلمين الخاضعين لسلطتهم ويرون بضرورة البحث عن أدوات وإجراءات أخرى جديدة، كذلك أشار ليوب وزملاؤه أن أهم المشكلات التي تواجه المدراء عند تقييم معلميهم هو صراع الأدوار التي يلعبونها. إذ عليهم لعب دور القائد لعملية التدريس بالإضافة إلى دورهم كمقيمين، فمن وجهة نظر كل من دارلنك هيموند ودميك ليافين وبيرستين (Darling-Hammond Mc Laughlin, and Bernstein,1984) هو الطريقة التي يمكن فيها الإبقاء على علاقة زمالة مع العاملين معه والذي عليهم أن ينتقد أعمالهم. وهنالك الكثير من الدراسات التي أشارت إلى أن المدراء مقدرين غير دقيقين لأداء وسلوك المعلمين (Perterson,1995) فتبعاً لداير وستفلبيم (Dwyer and Stuffelbemm,1996) أن المدراء دائماً يقدرون أداء معلميهم على أنه مرض ومقبول لكن لا يلاقي ذلك رضا المعلمين.

ومن جهة أخرى يعول الكثير من المهتمين بأهمية التمييز في التقييم بين المعلمين من حيث من تلقوا التدريب ومن لم يتلقوا التدريب في تقييم الأداء ففي دراسة لأيباي (Aypay,2009) هدفت تقييم أداء المعلمين الذين تعرضوا للإعداد والتدريب قبل التحاقهم بالعمل، استخدم الباحث أداة طورها دارلين هاموند (Darling-Hammond,2006) إذ احتوت أداة القياس ٣٠ فقرة على مقياس ليكرت الخماسي، وقد اعتمدت العوامل التالية في بناء الأداة وهي: أداة التصميم والتعليم، دعم أنماط التعلم المختلفة، وتقييم التعليم والتعلم للتزويد بالإرشاد والتوجيه، وخلق بيئة صفية منتجة، والتطوير المهني. تألفت عينة الدراسة من ٢٢٨ معلماً من خرجي كلية مارمرا في تركيا وتلقوا التدريب للعمل قبل الالتحاق بالتعليم. ٧٠% منه إناث و٣٠% منه ذكور و ٥٠% منهم تخرجوا من كلية مارمارا عام ٢٠٠٧/٢٠٠٦ و٨% تخرجوا

عام ٢٠٠٨. تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين ANOVA حيث تم تحديد خمس عوامل (العوامل هي : الجنس وخبرة المعلم ومستوى المدرسة ومستوى تعليم المعلم وعدد الطلبة في الصف) إذ أظهر تطابقت العوامل مع النظرية. وللتأكد من ثبات الأداة حساب كرونباخ ألفا وكانت قيمة الثبات ٠,٩٢،كما وتم التأكد من ارتباط العوامل إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٢ و٠,٩١) وتم حساب الصدق للأداة باستخدام اختبار ت(t-test). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تدريب المعلمين يدعم عملهم ويساعدهم للتعامل مع أنماط التعلم المختلفة. كما وأنه له دور في التطوير المهني للمعلمين والذي يظهر في امتلاكهم لكفايات التعليم. وأظهرت أيضاً أنه لا يوجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس ولا يوجد فروق ذات دلالة تعزى لموقع المدرسة ولكن هناك تأثير لعدد الطلاب في الصف وهنالك تأثير لتأهيل المعلمين ولا يوجد فروق لمستوى المعلم التعليمي.

كذلك يعتبر من الذي يقيم المعلمين من الأمور والقضايا التي دار حولها الكثير من النقاش والحوار وما هو دور سنوات الخبرة في تقرير أن يخضع المعلم للتقييم أم لا؟ إذ أن بعض الباحثين أشاروا إلى استخدام نظام لتقييم عمل المعلم يستخدم مع جميع المعلمين بغض النظر عن عدد السنوات التي أمضوها في مجال التدريس(Danreison & McGreal, 2000, Mclaughlin and Pfieter, 1988, Stronge, 1997) بينما يفضل البعض استخدام أدوات وإجراءات مختلفة لتقييم المعلمين المختلفة تبعاً لخبرتهم في مجال التدريس، فبترسون(Petrson,2000) على سبيل المثال أشار إلى أن الإجراءات والأدوات التي تستخدم لتقييم عمل المعلم المبتدئ يجب أن تسمح بتوفير الفرصة للنمو المهني في مجالات إعداد المعلم التي لم يتم تناولها في برامج الإعداد قبل الخدمة.

مما سبق نجد أن موضوع تقييم أداء المعلمين من المواضيع الشائكة والمعقدة فهو ليس كأي مجال للتقييم، فقد تناول الأدب السابق العديد من الدراسات التي تناولت جوانب متعددة من تقييم أداء المعلمين، الأمر الذي يبدي مدى تعقد هذه العملية وتداخل متغيراتها، ولغايات الاستفادة من الأدب السابق فقد اتجهت الباحثة إلى الاطلاع على برامج تقييم أداء المعلمين والتعرف إلى مدى جدواها، كما وانصب الاهتمام على مسح الكفايات التي تركز عليها مجالات تقييم أداء المعلمين وكذلك اهتمت الباحثة بالاطلاع على الدراسات التي تناولت استراتيجيات وطرق تقييم أداء المعلمين المختلفة. الأمر الذي ساعد على إدراج متغيرات الدراسة بالاستفادة من نتائج

الدراسات السابقة وعليه فمن خلال الاطلاع على العديد من هذه الدراسات تم تقسيم ما تجمع لديها من دراسات في ثلاثة أقسام هي:

الأول: تضمن الدراسات التي هدفت إلى تطوير برامج أو نماذج لتقييم أداء المعلمين بناء على الكفايات التعليمية و دراسة مدى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية.

الثاني:تضمن دراسات قامت بالاطلاع على أوضاع التقييم القائمة، وتقييم البرامج القائمة لتقييم أداء المعلمين.

الثالث :تضمن الدراسات التي تبنت إحدى استراتيجيات تقييم عمل المعلم.

وفيما يلي عرضاً لها:

أولاً: الدراسات التي هدفت إلى تطوير برامج أو نماذج لتقييم أداء المعلمين بناء على الكفايات التعليمية و دراسة مدى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية :

هنالك عدد من الدراسات التي اهتمت بتطوير برامج أو نماذج لتقييم أداء المعلم بناء على الكفايات التعليمية و دراسة مدى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية، ففي دراسة قام بها حمدان وغفار وحوالي (Hamdan,Ghafar& HawaLi,2010) هدفت إلى التحقق من مستوى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية والتي تم تصنيفها في أربعة مجالات هي: مهارات التعليم، وشخصية المعلم، والإدارة الصفية ، وفعالية التعليم. حيث قام الباحثون بدراسة العلاقة بين توفر الكفايات والمؤهل الأكاديمي للمعلمين وكذلك العلاقة بين الكفايات التعليمية والبيانات الديمغرافية للمعلم كالجنس والعرق والعمر.

تألفت عينة الدراسة من ٣٠٩ معلماً من مدارس المرحلتين الأساسية والثانوية في جوهير باهار في ماليزيا، وقد قام الباحثون بتطوير أداة جمع البيانات والتي تألفت من قسمين الأول تعلق بالبيانات الديمغرافية للمعلم وهي : العمر والجنس والعرق وسنوات الخبرة والمؤهل الأكاديمي و التخصص، أما القسم الأخر فقد تعلق بالكفايات التعليمية للمعلمين حيث تألف من ٤٥ فقرة لتقييم مدى امتلاك المعلم للكفايات وزعت الفقرات على أربعة مجالات هي: مهارات التعليم، وشخصية المعلم، والإدارة الصفية ، وفعالية التعليم ، حيث انبثق من كل مجال مجموعة الكفايات التي تشكل أداء المعلم في ذلك المجال. كما وفحصت الدراسة العلاقة بين كفايات التعليم والجنس وخلفيات المعلمين العرقية وخبراتهم ومؤهلاتهم الأكاديمية.

بينت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم مستوى مرتفعاً من كفايات التعليم، إذ أظهرت النتائج أن ذلك انعكس في المجالات الأربعة، ولا علاقة بين كفايات التعليم والمؤهل الأكاديمي والتحصيل. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين الجنس وكفايات التعليم لصالح الإناث الذين أظهروا مستوى مرتفع أكبر في امتلاك الكفايات من الذكور، في حين لم تكن هناك علاقة بين الخلفيات العرقية للمعلمين وكفايات التعليم. ولا علاقة بين كفايات التعليم وخبرات المعلمين.

وفي دراسة ماكوني(McConney,2003)هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج الـــ Baltimore City Public School System (BCPSS) في تقييم أداء المعلمين وسبل تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، وذلك بالاستفادة من هذا البرنامج لبناء أدوات تقييم الأداء والوقوف على نواحي القوة والضعف لديهم بهدف تحسين أدائهم، حيث قام الباحثون بالاطلاع على برنامج الـــBCPSS وبناء أداة لقياس أداء المعلمين بالاعتماد عليه. وذلك بفحص السياسات والممارسات القائمة لتقييم أداء المعلمين، والاطلاع على الاستراتيجيات المستخدمة في أدوات التقييم للأداء.

حيث تم جمع البيانات باستخدام أربع أدوات واحدة منها لجمع بيانات كمية وثلاث أدوات جمع بيانات نوعية (المقابلات key Informal Interview، مراجعة الملفات الخاصة بهم Document Review، المجموعات المركزة Focus Group Interview) مما يوفر تفاصيل الوصف الكافي لعمل المعلمين. واشتملت عينة الدراسة على المعلمين الموجودين في ١٨٣ مدرسة. مع مراعاة التغيرات في عدد أفراد العينة أثناء الدراسة. وقد راعت الدراسة أثناء تطبيقها (خلال العام ٢٠٠١) ما يحدث من إضافات لعدد المشاركين من المعلمين إلى العمل وكذلك ما يحدث من تطور في النمو المهني أي ما يكتسبه المعلم من خبرة أثناء هذا العام الذي تم فيه تطبيق الدراسة.

وقد أظهرت النتائج اتجاهات سلبية من قبل المعلمين الذين أجابوا عن فقرات الاستبيان؛ نحو استخدام برنامج (BCPSS) لتقييم الأداء حيث اعتبره ٢٦% من المعلمين أنه محفز للعمل في حين اعتبره ٤٧% منهم أنه ليس كذلك بل إنه سبب يمثل خروج المعلمين من المهنة. وذلك لما يحمله هذا البرنامج من انطباعات وتوجهات نحو الترقيات والأجور والمكافآت. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن ٢٤% من المعلمين غير مؤهلين في المجال الذين يقومون به

أي أنهم يدرسون مواد ليست من تخصصاتهم، وقد وأوصت الدراسة بضرورة إجراء تعديلات على نظام تقييم أداء المعلمين وتطوير خطط عمل المعلمين لضمان أداء أفضل ينعكس على تقييمهم وذلك من خلال تدريب ودعم المعلمين والاستفادة من الخبرات والمهارات وما يحمله المعلمين من استعدادات سابقة من أجل التنافس التعليمي. وقد أوصى الباحثون بضرورة تزويد الدعم المهني للمعلمين من أجل رفع معنويات المعلمين الذي ينعكس على عملهم.

وفي دراسة لسترانج Strang (1995) هدفت إلى دراسة فاعلية التقييم الذاتي للمعلمين والتعرف إلى مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية، حيث تمثلت الدراسة حول التقييم الذاتي للمعلمين من كلية التربية بجامعة ميموريال وذلك باستخدام استبانة طبقت على ٢٢١ طالباً في مرحلة الإعداد بكلية التربية، حيث أشارت الدراسة إلى أن معلمي طلاب المرحلة الابتدائية أظهروا ميلاً بوضع أنفسهم في موضع أعلى من حيث اتقانهم للمهارات التعليمية من معلمي المرحلة الثانوية، كما أن المعلمين ذوو الخبرة لم يقيموا أنفسهم بأن يكونوا ذوي مهارة أكثر من أولئك الذين مازالوا في الدراسة.

وأشارت نتائج الدراسة أن كلا من المدرسين الطلاب والمدرسين ذوي الخبرة صنفوا كفاية إدارة الصف والنظام على رأس قائمة الكفايات التعليمية وقد أعطي هذا الجانب أهمية كبرى من قبل المدرسين الطلاب (Strang , 1995) .

أما الخوالدة (١٩٨٧) فقد قام بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لتأهيل معلمي المرحلة الإلزامية في الأردن، استخدم الخوالدة أسلوب المنهج المسحي حيث طور الباحث استبانة اعتمد فيها مراجعة القوائم الكفايات التعليمية المنشورة والدراسات السابقة والنظم لتحقيق هدف الدراسة. وقد استخلص ٦٠ كفاية تعليمية صنفها في خمسة مجالات اشتمل كل منها على ١٢ كفاية تعليمية ثم عرضها على المشتغلين في تدريب المعلمين من اجل تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الالزامية من وجهة نظرهم وذلك باختيار ثماني كفايات فرعية لكل مجال من المجالات الخمسة، وفي ضوء اختيار المشتغلين في تربية المعلمين استطاع الباحث ان يبني اداة الدراسة من ٤٠ كفاية تعليمية موزعة على خمسة مجالات وكل مجال ضم ثماني كفايات وهذه المجالات هي: مجال كفايات إعداد الدرس، ومجال كفايات تنفيذ الدرس، ومجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني، ومجال كفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف، ومجال كفايات التقويم. كما وقام الباحث بالتأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة

من المهتمين والخبراء، وكذلك قام بحساب معاملات الثبات عن طريق الإعادة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان للرتب حيث كان معامل الارتباط ٠,٨٨ ، تألفت عينة الدراسة من ١٧٠ فرداً من بين العاملين في المجال التربوي في الأردن. حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. وخضعت المعلومات والبيانات للمعالجات الإحصائية التي تمثلت في استخراج المتوسطات والانحرافات المعياري وتحليل التباين واستعمال اختبار شافيه للمقارنات البعدية، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة من حيث إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الرئيسية: وهي إعداد الدرس وكفايات تنفيذ الدرس وكفايات العلاقات الإنسانية، وإدارة الصف.
٢. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة من حيث إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الفرعية المكونة للكفايات المتعلقة بمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات التقويم.
٣. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التربويين من فئة أساتذة الجامعة في إدراكهم للاهمية النسبية لكفايات إعداد الدرس.
٤. ووجد إتفاق بين أفراد عينة المجتمع في ترتيب الأهمية النسبية للكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، وكفاية التقويم، وإعداد الدرس وتنفيذه.

أما مرعي (١٩٨١) فقد قام بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمي المرحلة الإبتدائية في الأردن، في ضوء تحليل النظم وتقدير مدى ضرورة الكفايات ودرجة ممارسة معلم المرحلة الإبتدائية لها، واستخدم الباحث قائمة كفايات تكونت من ٨٥ فقرة، وزعت على ستة مجالات هي: التخطيط للتعليم، ومراعاة بنية المادة الدراسية في أثناء عملية التعليم، واختيار الأنشطة التعليمية، وإجراء التقويم، وتحقيق ذات المعلم، وتحقيق أهداف التربية للمتعلمين. تكونت عينة الدراسة من ٤٦٧ معلماً معلمة من المدارس الإبتدائية في مديريات التربية والتعليم في عمان الأولى وعمان الثانية والبلقاء والإربد. حيث أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. تفوق المعلمات على المعلمين في مجال تحديد ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها.
٢. مجال اختيار الأنشطة التعليمية احتل المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية والممارسة ثم تلاه مجال تحقيق ذات المعلم.

٣. أن مجال التخطيط للتعلم احتل المرتبة الأخيرة في درجة الأهمية والممارسة.

وفي دراسة في جامعة باولنغ جرين Bowling Green State Universty في أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية، أجرها كل من جارجيلو وبيجيهGargiulo& Pigge (1978) هدفت إلى تحديد مجالات الكفايات التي يحتاجها المعلم لأداء أدواره التعليمية ومقارنة إدراكات معلمي المرحلة الأساسية ومعلمي التربية الخاصة لهذه المجالات، وذلك بقصد تقييم خطط تدريب المعلمين في أثناء الخدمة لتطويرها وتحديد حاجاتهم ، وذلك لمعلمين من خريجيها .

حيث تألفت عينة الدراسة من ١٨٠ معلماً ومعلمة من خريجي الجامعة، حيث قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية بهدف تحديد الكفايات حيث طلبا من المعلمين تحديد درجة الحاجة إلى الكفاية ثم تقدير درجة براعته في مجال الكفاية. ثم قاما بتطوير إستبانة مكونة من ٢٦ كفاية تعليمية، وتم تصنيف هذه الكفايات بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى:

أن أكثر الكفايات حاجة لمعلمي التربية الخاصة تكون في المجالات التالية حسب الأهمية النسبية وهي: الحفاظ على النظام في الصف، والدافعية، وتطوير المهارات الإجتماعية، والاستفادة من التقنيات الرقابية. كما وأن أكثر الكفايات حاجة لمعلمي المرحلة الأساسية مرتبة حسب الأهمية: الدافعية، والاستفادة من الأجهزة السمعية والبصرية، والحفاظ على النظام في الصف، وتفريد التعليم. كما أشارت النتائج إلى أن درجة الحاجة للكفاية تفوق درجة البراعة فيها لدى جميع المعلمين(Gargiulo& Pigge,1978).

ثانياً دراسات قامت بالاطلاع على أوضاع التقييم القائمة وتقييم البرامج قائمة لتقييم أداء المعلمين:

قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات هدفت إلى الاطلاع على الممارسات المستخدمة لتقييم أداء المعلمين وذلك بوصف سياسات التقييم وبرامج التقييم المعمول بها وتقييم جدواها في تصنيف المعلمين وتحديد مستويات أدائهم، ففي دراسة قام بها الشمري Al-Shammary (2008) هدفت إلى مسح استراتيجيات ومعايير تقييم أداء المعلمين القائمة والمعمول بها في المدارس الحكومية في دولة الكويت ومن ثم تطوير أداة تقييم مناسبة تلبي أهداف عملية التقييم. إذ تشكلت أهمية هذه الدراسة من الإيمان بضرورة وجود أداة تقييم فعالة تبنى على معايير لتقييم الأداء وتمثل الأدوار العديدة التي يقوم بها المعلم وذلك باستخدام استراتيجيات تقييم: كاختبارات تقييم الأداء وملف المعلم وغيرها معتمدة في اختيار أي منها على الأهداف التي

تنشدها عملية التقييم، كما وترى الدراسة أن تقييم سلوك التعليم يتم بصورة فردية لكل معلم لإعطاء فكرة عن أدائه. من هذا المنطلق يعتبر تقييم أداء المعلمين أمراً مهماً للوقوف على أوضاعهم التعليمية.

ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير أداة جمع المعلومات حول تقييم أداء المعلمين في الغرف الصفية ضمن مجموعة من الخطوات، تمثلت الخطوة الأولى في تحديد معايير التقييم والتي ربما تكون متضمنة في أعمال المعلم حيث قام الباحث بجمع مواد تحدد معايير العمل كما تراها وزارة التربية والتعليم في الكويت، والخطوة الثانية قام الباحثون بمراجعة نماذج التقييم الحالية والمتعلقة بأداء المعلم داخل الغرف الصفية، حيث استفاد الباحث من نماذج تقييم في جامعة بنسلفانيا وجامعة تكساس وجامعة الخليج بالإضافة إلى جمع بيانات عن الأفراد ذوي علاقة بعملية التقييم كالمدراء والمشرفين والمعلمين. ثم قام الشمري بدراسة ما تم جمعه من معلومات حول استراتيجيات التقييم ومعايير التقييم حيث إعتبرت هذه المعلومات القاعدة الأساسية لبناء نموذج التقييم.

قام الشمري بجمع بيانات الدراسة من خلال تطوير استبانة لجمع المعلومات تم تطبيقها على عينة مقصودة تكونت من ٢٥ فرداً مثلوا معلمين ومشرفين ومدراء حيث تم اختيار المشاركين في هذه الدراسة بالاعتماد على مقابلة أولى مع كل مشارك ثم يحدد بعد هذه المقابلة إذا كان بالإمكان مشاركة هذا الفرد وجعله من عينة الدراسة أو لا. وذلك من خلال ما يتم من مناقشة وحوار في المقابلة حول مبادئ التقييم التي تجري في الغرف الصفية.

لقد زودت هذه الدراسة النوعية لتقييم أداء المعلمين في المدارس الحكومية في الكويت النتائج التالية:

١. أهمية المشاركة في إعداد قائمة المعايير لتقييم الأداء ما بين الباحث والمشاركين في البحث.
٢. أن غالبية المشاركين من مدراء ومشرفين يؤيدون أهمية تحديد المعايير المستخدمة لتقييم أداء المعلمين مسبقاً كجزء من أهداف التقييم عند إعداد نموذج التقييم.
٣. لم يكن للمشاركين تعليقاً على المجال الأول من التقييم والمتعلق بالتخطيط للحصة الصفية، حيث اتفقوا على المعايير المستخدمة في هذا المجال مع إجراء بعض التعديلات في مجالات أخرى.

٤. العديد من الدراسات الأخرى تدعم هذه الدراسة بإضافة بعض المعايير التي تستخدم لتقييم أداء المعلمين عند إعداد نموذج التقييم.

٥. تبين النتائج أن تقييم المعلمين يتم بكلا النوعين المرحلي والتكويني على أن يكون المعلمين على علم ودراية بكلا النوعين بهدف مساعدتهم لأن يعملوا بطريقة أفضل ومساعدة طلبتهم للتعلم الأفضل (Al-Shammary, 2008).

وفي دراسة مسحية لبراندت وآخرون Brandt & others (2007) هدفت إلى دراسة آراء المدراء حول أنظمة التقييم المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية عن تقييم أداء المعلمين، إذ تمثلت أهمية الدراسة بوصف سياسات التقييم المعمول بها من خلال الاطلاع على عينة من سياسات التقييم القائمة والمعمول بها بإجراء مسح للممارسات الدقيقة للتقييم وجمع البيانات الخاصة بسياسات التقييم بكل تفاصيلها.

إذ تكونت عينة الدراسة من اختيار ٢١٦ منطقة جغرافية من الغرب الأوسط حيث قام ١٤٠ مشارك بتزويد الدراسة بأبحاث عن السياسات والطرق المتبعة في تقييم المعلمين، إذ تم ترميز السياسات والطرق باستخدام١٣ سؤال معتمداً على تقييم أداء المعلمين.

وجدت الدراسة أن هناك عناصر مهمة لتطوير أداء المعلمين من خلال تقييم أدائهم. وأن معظم المدراء غير راضين عن أنظمة وأدوات التقييم التي يستخدمونها لتقييم أداء المعلمين الخاضعين لهم إذ يرى الباحث أن هناك صراعات تكمن بين المعلمين ومدرائهم نتيجة التقييم مما يبرر ضرورة البحث عن أدوات وإجراءات تقييم تكون أكثر ملاءمة لتناسب عمل المدراء كقادة في عملهم ومقيمن لأداء معلميهم في نفس الوقت. فتنويع طرق التقييم كاستخدام الملاحظة الصفية وتحليل عينات من عمل المعلم وملف المعلم والمقابلة واستخدامها بشكل يهدف إلى تطوير أدائهم. حيث لخصت نتائج الدراسة بما يلي:

١. ميز القليل من سياسات التقييم بين المعلم الجديد والمعلم الخبير.
٢. تغيب العديد من السياسات التقييمية الناجحة كنتيجة منطقية للتقييم غير المرض.
٣. معظم تقارير التقييم تمثل التقييم المرحلي الذي يستخدم لدعم قرارات التثبيت في العمل أو إنهاء الخدمة أكثر من استخدامها في التطوير المهني .
٤. القليل من سياسات التقييم تبنى على التدريب للتقييم.

٥. مصطلحات التقييم الغامضة فتحت المجال لترك العديد من سياسات التقييم بحاجة للتفسير (Brandt & others ,2007).

أما عبد الرحمن ABed-Alrahman (2006) فقد قام بدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج لتقييم أداء المعلمين ومعرفة العلاقة بين قناعات المعلمين بالوظيفة والالتزامات المهنية لديهم، وذلك لمعلمين في ماليزيا. كما وهدفت إلى دراسة تأثير الثقافة والقيم المجتمعية على أداء المعلمين باستخدام برنامج الـ New Performance Appraisal System (NPAS) وتطبيقه على معلمين من خلفيات ثقافية مختلفة. ودراسة أهمية البرنامج في الوقوف على نقاط القوة والضعف للمعلمين.

وقد تنوع توزيع المستجيبين لأداة الدراسة حيث تم اختيارهم من خلفيات ثقافية متعددة (الصين، الهند، ماليزي ، هونكنج).حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٢ معلماً ومعلمة، منهم ٩١ معلما و ١٤١ معلمة تم اختيارهم عشوائياً من بين معلمين عاملين في المدارس الثانوية الحكومية في ماليزيا يمثلون خلفيات ثقافية مختلفة وذلك في ولاية كيدا شمال ماليزيا، حيث مثل ٦٨ صينيا و٢٩ هنديا و١٣٥ ماليزيا عينة الدراسة، وهم ذكورًا وإناثاً يمارسون التعليم بخبرات تراوحت بين سنة إلى ٢٠ سنة في تعليم.

وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة اشتملت على ستة أقسام لتقييم البرنامج وهي (القسم الأول تضمن البيانات الديمغرافية للمعلم، وفقرات القسم الثاني تضمنت فهم المعلمين للبرنامج فهي تقيس فهم المعلمين لتقييم أدائهم بأنفسهم، أما فقرات القسم الثالث يقيس مشاركة المعلم في عملية التقييم لأدائه، أما القسم الرابع يقيم الأداء التعليمي للمعلم فهو يقيس معرفة المعلمين بنظام التقييم، والخامس يتعلق بمخرجات التقييم فهو يظهر نتائج التقييم للمعلم، والسادس يظهر انطباعات المعلمين عن تقييمهم ووجهة نظرهم نحو برنامج NPAS)

وقد اعتمد الباحث في جمع بياناته على ما يقدمه المعلم في الاستجابة على الاستبانة مع الأخذ بعين الاعتبار الملاحظة لأدائه. أشارت النتائج إلى ان اتجاهات المعلمين نحو برنامج التقييم (NPAS) كانت سلبية، ولم يكن هناك تأثير للخلفيات الثقافية على نتائج التقييم. وقد خرجت الدراسة باقتراحات حول ضرورة مناقشة المعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة لأدائهم والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم من خلال التقييم الذي تم التوصل إليه مما يعود

بالأثر في رفع دافعيتهم لتطوير أدائهم وانتمائهم للمهنة، إذ يبين عبد الرحمن أثر التغذية الراجعة الإيجابي في حث المعلمين على تحسين أدائهم ويقودهم إلى رفع إنتاجيتهم ويساعدهم على فهم الأهداف وتحقيقها ويشجعهم على التعاون فيما بينهم. كما وتقترح الدراسة وجود دراسات أخرى تبنى عليها لتجد مصادر أخرى ترفع درجة الالتزام لدى المعلمين(ABed-Alrahman,2006)

ثالثاً: دراسات اهتمت بتطوير أدوات لتقييم أداء المعلمين باستخدام أحد استراتيجيات التقييم:

تتنوع الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تقييم أداء المعلمين ولكل منها مبادئه الخاصة، وقد تم الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت أحد هذه الاستراتيجيات في تقييم أداء المعلمين وبحثت في جدواها من خلال تقييم أداء المعلمين في مادة محددة أو بشكل عام. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات بحسب الاستراتيجية المستخدمة في التقييم.

يستخدم العديد من الباحثين التقييم الذاتي كوسيلة للوقوف على أداء المعلمين وذلك باستخدام أدوات خاصة لذلك، إذ يعتبر ملف المعلم أحد أدوات التقييم المستخدمة، ففي دراسة قام بها الوشاح Weshah (2010) هدفت إلى بيان دور ملف المعلم portfolio في تقييم أداء المعلم في عمان، حيث تم توظيف هذه الاستراتيجية في تقييم أداء المعلم مع تنفيذ مشروع وزارة التربية والتعليم (Educational Reform for Knowledge Economy ERFKE) والذي بدء العمل به منذ عام ٢٠٠٢ إذ يركز هذا المشروع على مبادئ التقييم وتطوير المناهج وتطوير برامج التدريب المهني للمعلمين والتزويد بالمصادر التي تدعم التعليم الفعال. حيث يفترض بالمعلم تقديم أدلة القيام بالمهمات التعليمية وأداءاته في الغرفة الصفية من خلال تقديم ملف المعلم، وذلك بتقييم المعلم لأدائه بنفسه. حيث يقوم المقيم ومن خلال قائمة المعايير المحددة بتقييم أداء المعلمين .

تألفت عينة الدراسة من ٤٣ معلماً ومعلمة (١٩ معلماً ٢٤ معلمة) ممن شاركوا في مشروع وزارة التربية في العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ والذي تبنى استراتيجية التقييم الذاتي للمعلم وإظهار ادلة العمل على الأداء باستخدام ملف المعلم.

وقد قام الوشاح بتطوير أداة القياس مكونة من جزأين الأول: تضمن المعلومات العامة عن الأفراد المشاركين في الدراسة (عينة الدراسة) والثاني: تمثل في قائمة شطب مكونة من ١٨ فقرة اشتملت على ثلاثة مجالات وهي التحضير(٧فقرات) والتقييم(٦ فقرات) والتنظيم

(٥فقرات)، وقد تم التأكد من ثباتها وصدقها .وكل جزء تضمن مجموعة من الجمل الخبرية وضعت على مقياس ليكرت ذو التدريج الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) بحيث يطلب من كل معلم الإشارة لموقفه بخصوص الفقرة.

وقد قام الوشاح بتحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) حيث قام بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية و تحليل البيانات باستخدام T-test وتحليل التباين ANOVA ولإجراء المقارنات باستخدام Scheffe Test for Post-Hoc Comparisons للوصول إلى الفروق ذات الدلالة بين المجموعات، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة (ألفا=٠,٠٥) في أداء المعلمين على متغير الجنس (ولصالح الإناث) ومتغير الخبرة (حيث تبين تفوق ذوي الخبرة لأكثر من عشر سنوات على من هم أقل من عشر سنوات) ومتغير المؤهل الأكاديمي حيث أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي المعلمين خريجي الجامعات أكثر مهنية ومعرفة ومهارات من أولئك ذوي المؤهلات العلمية الأقل من البكالوريس، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة (ألفا=٠,٠٥) تعود لمتغير التخصص. وبينت النتائج ضرورة دعم العمل على تطوير ملف المعلم. كما وتبين الدراسة أهمية ملف المعلم في تعزيز مقدرة المعلم على تقدير حاجاته والاستفادة من خبراته. كما ويساعده في تنظيم أفكاره لحل مشكلاته(Weshah,2010).

وفي دراسة قام بها سميث وتيلما Smith & Tillema (2007) هدفت إلى استخدام معايير تقييم أداء المعلمين باستخدام البورتفوليو Portfolio (الحقائب التعليمية للمعلم) وذلك بهدف التقييم الصادق الذي تتحقق فيه الشفافية ورفع التناقض الذي يشعر به المقيمون والأشخاص الذين يجري تقييمهم. حيث قام الباحثان بتحديد معايير دقيقة للتقييم للمعلمين والتي تتيح لاستخدام الــ Check Box وذلك في اسرائيل وهولندا .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام نوعين من الأدوات لجمع البيانات وهي: الاستبيان والمقابلة المفتوحة؛ إذ تم تطبيق الاستبيان على ٣٥ معلماً وتم تعريض ١٦ منهم لمقابلة مفتوحة. لقياس مفاهيم تقييم البوتوفوليو، إذ اشتملت على تحديد الغرض من وجود هذه الحقائب وهو تحديد أهمية استخدام التقييم التكويني، وتحديد المعايير الرئيسية المستخدمة خلال عملية التقيم، واشتملت أداة القياس على استبيان ومقابلات مفتوحة. تم جمع البيانات باستخدام أداة القياس (الاستبيان) المعدة والمؤلفة من خمسة بنود لفحص مدى التزام المفحوصين بالمفاهيم المحددة

لاستخدام معايير المحددة وذلك على مقياس ليكرت الخماسي، وسبعة بنود أخرى تركز على عملية التقييم نفسها. وتضمنت عملية التقييم أيضاً من مقابلات مختارة مع ١٦ معلماً تم اختيارهم للمقابلة لإعداد المعايير وهم من العينة الرئيسية، ممن أظهروا نمطاً عادياً في إجاباتهم على أسئلة الاستبيان، وذلك بهدف جمع بيانات عن الاستخدامات المتعددة المختلفة للمعايير المناسبة لتقييم الحقائب التعليمية والمشاكل التي يصادفها المقيمون أثناء تنفيذ عملية التقييم.

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في عملية تصنيف الحقائب واستخدام المعايير في تقييم الحقائب. كما ووجدت الدراسة أهمية اتباع التقييم للحقائب بالمقابلة المفتوحة الأمر الذي يفتح المجال للمعلمين لتبرير جودة ونوعية الحقيبة وبذلك يستمر المحافظة على استخدام المعايير للحكم على الحقيبة. كما وبينت أهمية تحديد الغرض من الحقيبة مسبقاً. ليصبح التقييم لها أكثر شفافية، وإمكانية الشرح والدفاع لتبرير بعض القضاياً أمراً سهلاً مما يجعل الحقيبة وسيلة للتمحيص في الأداء أكثر من إصدار الأحكام(Smith & Tillema,2007).

وفي دراسة أخرى تمثل أحد أشكال التقييم الذاتي التي يمكن استخدامها لدعم المشرفين في تقييم أداء المعلمين قام بها باهاوس Bahous (2006) هدفت إلى عرض نموذج للتقييم الذاتي بحيث تبين أن المعلمين إذا سئلوا عن أدائهم فإن هذا سيقودهم بشكل مباشر أو غير مباشر لأن يخبروا مشرفيهم ومدرائهم عن أدائهم أكثر من المعلومات التي قد يشير إليها تقييم المدير أو المشرف وذلك للوقوف على نواحي حاجات معلمي اللغة الإنجليزية لجميع المراحل (١-١٢) في مدارس لبنان. فعندما يقيم المعلمون أعمالهم سوف يكونون أكثر منطقية وقناعة أكبر بما يحتاجونه من مساعدة لتطوير أدائهم. وبذلك سوف يتقبلون التغيير من أنفسهم أكثر مما لو كان عليهم. تكونت أداة الدراسة من جزأين تمثل الجزء الأول منها بإنجاز المعلمين في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ ، أما الجزء الثاني فكان عبارة عن قائمة بالحاجات التي يعتقد المعلمون أنهم بحاجة إليها للعمل في السنوات القادمة.

تم طرح الأسئلة على المعلمين لتحديد من ٣-٥ حاجات يشعرون أنهم بحاجة إليها في العمل للعام القادم. وتحديد إذا كانوا قادرين على إنجاز أهدافهم بما يمتلكونه من كفايات أم أنهم بحاجة إلى مساعدة مهنية.

تم تصميم نموذج التقييم الذاتي لعمل المعلمين ووزعت على ١٨ معلم في أحد مدارس لبنان لملء النموذج. حيث كان هناك ٤ معلمين لمرحلة ما قبل المدرسة، ٢ من مرحلة رياض

الأطفال، ٥ من مرحلة الابتدائية الأولى و٣ من المرحلة الاساسية العليا و٢ من ٤ من المرحلة الثانوية.

وقد تكون التقييم من جزأين الأول تمثل في ملء قائمة شطب لها سلم من ٥ درجات للأداء. والجزء الثاني من التقييم الذاتي تم فيه وضع ١٨ حاجة تم اختيارها من قبل الباحث بعد أن قام بالتباحث مع المعلمين ومناقشتهم من خلال تقييم غير رسمي لأدائهم .

وأظهرت النتائج التي توصل إليها الباحث إلى صلاحية هذا النموذج في تقييم أداء معلمين بتخصصات مختلفة غير تخصص اللغة الانجليزية فقط، إذ أنها تلبي أهداف المواد المختلفة ، ويمكن استخدامها بفعالية لتطوير نوعية التعليم لجميع مستويات الصفوف لدعم المشرفين في دعم المعلمين. وقد وضعت الدراسة إضاءات حول نتائج مهارات المعلمين وكفاياتهم وتقدير الذات في تحليل معمق لتقييم عملهم بالإضافة إلى شخصيتهم ونموهم المهني .(Bahous,2006)

أما دانيال Daniel (2005) فقد قام بإجراء دراسة هدفت إلى استخدام التقييم الذاتي لأداء المعلمين باستخدام برامج خاصة تساعد الأفراد على تقييم أنفسهم بموضوعية ودون التعرض للحرج أو التهديد بالمهني .وذلك باستخدام أدوات صممت خصيصا لتحقيق هذا الهدف.

وقد ظهرت أهمية هذه الدراسة في تجنب الإحراج أو التهديد الذي ينتج عن تقييم أداء المعلم من جهة وتضخيم الأداء من قبل المقيم من جهة أخرى. حيث هدفت الدراسة إلى استخدام التقييم الذاتي الذي يتوقع باستخدامه تجنب سلبيات التقييم من مقيم آخر كالمدير أو المشرف والتي تعكس حالات من التهديد أو عدم الموضوعية إلى أن يقوم المعلمون بتقييم أدائهم بأنفسهم بشكل موضوعي يعكس الأداء الحقيقي لهم دون تضخيم أو مبالغة.

اشتملت خطوات الدراسة بتطبيق أداة تقييم ذاتي قام دانيال بتطويرها وتمثلت باستبيان صمم بشكل يضمن للمعلم التعبير عن أدائه بشكل موضوعي من خلال مجموعة من الفقرات التي تعكس مجموعة السلوكيات والأدوار التي تمثل عمل المعلم. ثم يتم عرض ما يقدمه المعلم من تقييم ذاتي على المدير أو المشرف ليتم النقاش والحوار معه.(فقد صممت الأداة بشكل يسمح للأفراد المعنيون في التقييم كالمدير والمشرف بإجراء النقاش والحوار مع المعلم) لإجراء التغذية الراجعة والتي تضمن تحقيق الموضوعية للتقييم. ثم يتم ومن خلال هذه الأداة تقرير

نتائج التقييم الذاتي والتي عبر فيها المعلم عن أدائه بنفسه وبعد عرضها على الجهة المعنية بالتقييم، إذ يتم استخدام ما توصلت إليه نتائج التقييم الذاتي والتي أبدى بها كل معلم من خلال ملئه للاستبانة المقدم له وعرض هذه النتائج الفردية الناتجة عن التقييم الذاتي على مجموعة من الأفراد (معلمين ومشرفين) ،ثم إجراء المقارنة بين ما توصل إليه التقييم الذاتي مع معايير التقييم التي تم وضعها مسبقاً.

توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد أن الأداة المستخدمة في عملية التقييم الذاتي تعتبر حساسة لإدراك التغيرات في كفاءة المستجيب، فهي تعكس انطباعات ذاتية لدى المقيم وتعكس فهمه للمواقف التقييمية، ومن جهة أخرى فقد بين الباحث مواطن القوة في التقييم الذاتي والتي تتمثل في التغذية الراجعة الفورية التي يتأثر بها المقيم (المعلم) مما ينعكس على أدائه ويعدل في سلوكاته. كما وبين محددات استخدام مثل هذه الاستراتيجية في التقييم لدى المعلمين الجدد الذين لا يدركون أهداف التقييم أو لم يتدربوا على استخدام مثل هذه الطريقة في التقييم، والتي يجب بداية أن تخفف من حدة الحساسية نحو النظرة الموضوعية للأداء، ويذكر أهمية اتباع التقييم الذاتي بحلقات النقاش والتي تثري العمل وتحقق الغاية من التقييم. وقد أوصت الدراسة إلى الاستفادة من هذه الدراسة في بناء برنامج تقييمي لإحداث التطور في آلية التقييم الذاتي لدى المعلم. (Daniel,2005)

ويرى العديد من التربويين أهمية استخدام القيمة المضافة Value- Added Approach في تقييم أداء المعلم، كاستراتيجية تراعي التطور في كسب التعلم لدى الطلبة؛ ففي دراسة هدفت إلى تقييم أداء المعلمين باستخدام القيمة المضافة قام بها كل من سيبيد وسوان وهاينز (Subedi, Swan,& Hynes,2010) وذلك باستخدام أدوات التنبؤ بالأداء وهي تتمثل في الطالب والمعلم ومستوى المدرسة، والتفاعل بين هذه الأدوات، إذ تسعى الدراسة إلى التنبؤ بنتائج تحقق التعلم للطلاب في مادة الرياضيات من خلال تسجيل الفروق في الأداء وتأثيرها، بشكل يقيس كفاءة المعلم وتأثيره في عملية التعلم والتعليم، وجمع معلومات عن خبرته وإلمامه بالمادة، على اعتبار أن المعلم عنصراً رئيسياً في العملية التعليمية، كما وهدفت الدراسة إلى دراسة تأثير التفاعل في العوامل الأخرى التي تدخل في القيمة المضافة للتعلم كالطالب والمدرسة.

تألفت عينة الدراسة من ٦١٨٤ طالباً من مدارس مختلفة في لوس أنجلوس و٢٥٣ معلماً. حيث تم جمع بيانات على نتائج الطلبة من خلال اختبارات خاصة ومقارنة نتائجهم وإيجاد الفروق في الأداء، مع الأخذ بالاعتبار سمات المعلم من حيث خبرته وإلمامه بالمادة (الرياضيات) وكذلك مستوى المدرسة وإمكانياتها.

تم تطوير نموذج خاص لجمع البيانات الخاصة بأداء الطلبة يراعي الأدوات الثلاث التي تدخل في القيمة المضافة للتعلم والمؤلفة من المعلم والطالب والمدرسة. إذ مثل الطالب المستوى الأول والمعلم المستوى الثاني والمدرسة المستوى الثالث، وقد كان النموذج الخاص بالقيمة المضافة مشروطاً بافتراض كفاءة المعلم عاملاً هاماً في كسب التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في كسب التعلم بين المعلمين مع الأخذ بالاعتبار التنبؤات للعوامل الأخرى (الطالب، والمدرسة) كما ووجدت الدراسة التأثيرات المهمة لنتائج الطلاب قبل الاختبار والوضع الاقتصادي والاجتماعي للطلبة. وبينت النتائج أن كفاءة المعلم وحصوله على شهادات وخبرته في التعليم تظهر القدرة على التنبؤ بنتائج كسب التعلم لمادة الرياضيات ، كما وأوضحت أيضاً وجود تأثير إيجابي لنتائج الطلبة وتأثير سلبي للوضع الاقتصادي والاجتماعي لهم وذلك على القدرة على كسب التعلم. كما وأظهرت نتائج الدراسة أن حجم التأثير في مستوى المعلم للتنبؤ بالمقدرة على إكساب التعلم كان ملحوظاً ، وأكدت النتائج على وجود عوامل مهمة في تقدير فعالية المعلم وتقييم أدائه باستخدام القيمة المضافة كالخبرة وتمكنه من مادته التي يدرسها، كما وكشفت الدراسة عن التفاعلات بين العوامل التي تدخل في كسب التعلم بين كفاءة المعلم وخصائص الطلبة إذ أن المعلمين الأكثر خبرة وتأهيلاً علمياً هم الأكثر مقدرة على إكساب التعلم، وبينت النتائج أن تأثير المدرسة كان قليلاً أي أن حجم التأثير على كسب التعلم بأخذ مستوى المدرسة كعامل كان غير ملحوظاً، وأخيراً توصلت الدراسة إلى أن استخدام منحى القيمة المضافة المشروط كوسيلة لتقييم أداء المعلم في كسب التعلم للطلبة له أثر أكبر من ذاك غير المشروط أي بافتراض تأثير المعلم وكفاءته (Subedi, Swan,& Hynes,2010).

وهناك دراسات اعتمدت درجات الطلبة كطريقة للتقييم ففي دراسة لـــ كلاير Claire (2005) هدفت إلى التعرف إلى تقييم أداء المعلمين من خلال استخدام درجات الطلبة وما حصلوا عليه من نتائج تعكس أداء معلميهم. إذ تتمثل أهمية هذه الدراسة في تقييم أداء المعلمين الذي يظهر من خلال أداءات الطلبة على الاختبارات المعيارية كمخرجات تعليم، وبذلك فهي تفحص إذا كان تقييم المعلمين من خلال نتائج الطلبة يحقق الهدف المتمثل في كونه عنصراً من

عناصر العملية التربوية التي ترنو إلى تطوير نوعية التعليم الذي يعتبر مفتاح تطور تعليم الطلبة.

اعتمد الباحث في جمع بياناته من خلال ثلاثة إجراءات :

الأول: تم فيه استخدام نتائج الطلبة في المرحلة الأساسية باعتبارها مرحلة التأسيس للتعلم والتي تعتبر مؤشراً لتطور الأداء وتعكس نتاجات التعلم لدى الطلبة، حيث جمعت نتائج الطلبة من ١٧ مدرسة أساسية لتعبر عن أداء المعلمين كمؤشر لتطور أداء المعلمين باستخدام اختبارات معيارية.

وقد بينت النتائج أن تطور تعلم الطلبة يعتبر أحد أهم السياسات المعتمدة على تقييم المعلمين فهو مؤشر فعال لتقييم أداء المعلمين مما يبرز دور استخدام نتائج الطلبة في التعلم كوسيلة لتقييم أداء المعلمين.

وفي الثاني: تم عقد النقاش والحوار بين المعلمين والمقيمين لتقييم أداء المعلمين، وقد اشتملت الدراسة عند التقييم على مشاركة أحد عشراً شخصاً منهم ٤ مقييمن و٧ معلمين من ثلاث مدارس، إذ تنعقد جلسات الحوار والنقاش بين المعلمين والمقيمين وربط صلته بتعلم الطلبة حيث وجد أن النقاش يدور حول ممارسات المعلمين دون الربط بين الممارسات وتعلم الطلبة إلا واحدا من الأحد عشر مشاركاً وصف النقاش أنه يتضمن حديثاً مركزاً حول تعلم الطلبة ولا يوجد تقارير أو بيانات تشير إلى أثر مناقشة التقييم على أداء الطلبة.

أما الثالث: والذي بحث في دراسة أهداف التقييم لأداء الطلبة حيث أجاب فيها ٢٨ معلما من ثماني مدارس على استبيان حول أهداف تقييمهم في بيانات تعتمد على أداء وتعلم الطلبة.

أشارت النتائج على أن ٥% فقط من الأهداف تركز على مخرجات عملية التعلم وهم الطلبة، والأغلبية أشارت إلى أن ممارسات المعلم وسلوكياته الأكثر تأثيرا على تقييم أداء المعلم، وأن الأهداف التي تعكس نتائج الطلبة تعتبر عامة أكثر من أنها متخصصة ومركزة.

وقد وجدت هذه الدراسة أن القليل من الاهتمام في تقييم المعلمين ينصب على وجود اختبارات معيارية ذات مواصفات مهنية تعبر عن معايير تقييم لتعلم الطلبة. ولغايات تفعيل وجود مثل هذه الاختبارات ذات المعايير المحددة والتي تشير إلى تقييم أداء المعلمين بشكل

موضوعي يتلافى سلبيات التقييم باستخدام نتائج الطلبة كمخرجات التعليم ولسد الثغرة بين الاعتماد على نتائج الطلبة والتقييم من خلال الاستبيان(أو النقاش والحوار،والتباحث في أهداف التقييم) زودت هذه الدراسة مفتاح لاستراتيجيتين:

الأولى تتبنى الاعتماد على الاختبارات المعيارية ذات المواصفات الخاصة التي تعكس نتائجها تعلم الطلبة مما يظهر دور المعلم من خلال نتائج الطلبة عليها.

أما الثانية اعتمدت تطوير بناء التقييم من خلال تناول السمات الشخصية وغير الشخصية والمهنية للمعلم (Claire,2005).

وباستخدام الملاحظة الصفية وتحليل المواقف الصفية كوسيلة لتقييم أداء المعلم قام الفرا (٢٠٠٤) بإجراء دراسة يقوم فيها بقياس اداء المعلم اللفظي داخل الغرفة الصفية بهدف تقويم الأداء التدريسي عن طريق تحليل التفاعل الصفي اللفظي لأفراد العينة وتوظيف استخدام الملاحظة أو المشاهدة المنظمة في تقييم الأداء الوظيفي داخل غرفة الصف وَفْق الطريقة التي تعلموا بها، أي "مدرسون يدرسون كما درسوا" ،استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف الأداء وجمع معلومات عنه من خلال متابعته في الميدان للحصول على بيانات حقيقية عنه.

حيث اشتمل مجتمع الدراسة على نحو ١٥٠ معلماً ومعلمة، إذ قام الباحث بزيارة ٤٠ فرداً منهم بعد التنسيق مع إدارة مدارسهم. فكانت نسبتهم ٢٦,٥% هم الذين يمثلون الدراسة.

أما أداة الدراسة فقد تشكلت من أداة ملاحظة قام ببنائها الباحث مستفيداً من خبراته الميدانية واستخدام كل من الأدوات : فلاندرز، وأميدون – هنتر, وروبرت هولي, وأداة محمد حمدان.

وقد توصلت النتائج إلى ارتفاع نسب كلام المعلمين في داخل الحصة ويتمثل ذلك في ارتفاع نسبة الثناء والتعزيز وكذلك ارتفاع نسبة إعطاء توجيهات وانتقاد التصرفات وكثرة الأسئلة وخاصة التي تقيس قدرات عقلية تذكرية في مجملها، فان ذلك يدل على انه يوجد تفاعل إيجابي بين المعلمين والمتعلمين وهذا يتناسب مع مرحلة التعليم الأساسي وكذلك ارتفاع نسبة التوجيهات والانتقادات التي يمارسها المعلمون في أثناء الحصة بغية ضبط النظام في الصف وسير الحصة. وأشارت النتائج إلى أهمية الاهتمام بتدريب المعلم على إدارة صفه وتنظيمه إذ كلما كان المعلم غير مباشر فإنه يتيح للمتعلمين فرص الحديث والتعبير عن آرائهم وأفكارهم

ويضعهم في مواقف تجعلهم يشاركون بالإجابة والتفكير فيما يعرض عليهم من أسئلة، أو ما يعرض عليهم من مواف ، لكي يتفاعلوا معها(الفرا ،٢٠٠٤).

وباستخدام تقييم الطلبة لمعلميهم كوسيلة للوقوف على تقييم أداء المعلمين قام حامد (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٦٠٠) طالب وطالبة إذ يمثل ١٠% من مجتمع الدراسة الأصلي في المدارس الحكومية في محافظة جنين. استخدم الباحث أداة الدراسة بعد أن تم عرضها على مجموعة من المحكمين وحساب ثباتها. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربوياً واجتماعياً ولصالح المعيار على مجالي إجراءات التقويم (الامتحانات) والأنشطة داخل المدرسة، بينما لا يوجد فروق بينهما على باقي المجالات والدرجة الكلية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييم أداء المعلمين من وجهة نظر طلبتهم بين الذكور والإناث ولصالح الإناث على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييم أداء المعلمين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييم أداء المعلمين من وجهة نظر طلبتهم بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي ولصالح التخصص الأدبي على مجالي التعليم والأنشطة داخل المدرسة، بينما لا يوجد فروق على باقي المجالات وعلى الدرجة الكلية(حامد ، ٢٠٠٣).

وفي دراسة أخرى اعتمدت تقييم الطلبة لمعلميهم للنجار (٢٠٠١) هدفت إلى تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة . تألفت عينة الدراسة من ٥٢ معلماً ومعلمة من معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان منهم ٢٤ معلماً و٢٨ معلمة أي بنسبة ٢٣% من مجتمع الدراسة.

تم تقييم المعلمين بتوزيع استبانة تقييم أداء المعلم على ١٤٢٤ طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي وهم يمثلون عينة عشوائية من الطلبة الذين يقوم هؤلاء المعلمون بالتدريس لهم، منهم ٦٩٨ طالباً و٧٢٦ طالبة وبذلك تشكل العينة ما نسبته ١٧,٤ من المجتمع الأصلي. اشتملت أداة التقييم على ٥٠ مهارة تدريسية موزعة على أربعة مجالات رئيسية وهي:

مجال تنفيذ الدرس ومجال استخدام الوسائل التعليمية ومجال التفاعل الصفي ومجال تقويم الدروس.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجالات الأداء يمكن ترتيبها حسب الأهمية على النحو التالي: مجال مهارات تنفيذ دروس ، ثم مجال استخدام الوسائل التعليمية ثم مجال التفاعل الصفي والتواصل مع الطلاب وأخيراً مجال تقويم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث التي صنفت إليها عينة الدراسة، حسب المستوى التحصيلي للطالب. (النجار ،٢٠٠١).

وفي دراسة تم فيها مقارنة تقييم أداء المعلمين من قبل طلبتهم مع التقييم الذاتي قامت بها البرغوثي (١٩٩٧) هدفت إلى معرفة المقارنة بين تقييم الطلبة لأداء معلميهم وتقييم المعلمين لذاتهم .

تكونت عينة الدراسة من ٦٠٥ طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، وقد استخدمت أداة واحدة لتقييم الطلبة لمعلميهم ولتقييم المعلمين لأنفسهم واحتوت الاستبانة على أربعة مجالات هي: إدارة البيئة التعليمية، واستراتيجيات التعليم، والتواصل الشخصي، والتنظيم. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييم الطلبة للمعلمين، ومتوسط تقييم المعلمين لأنفسهم ولصالح المعلمين. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات التقييم الأربعة. بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة للمعلمين تبعا لجنس الطالب(البرغوثي،١٩٩٧).

وفي دراسة أخرى استخدمت فيها طريقة أشرطة الفيديو Videotaping فقد قام جليسمان Gliessman (1989) بإجرائها هدفت إلى تقييم تدريس المعلمين للمفاهيم وذلك من خلال تنفيذ فاعلية نموذج قائم على البحث للتدريب على مهارات التدريس المرتبطة بتعلم المفاهيم باستخدام تحليل المهام من خلال أشرطة الفيديو. حيث قام الباحث بتطبيق النموذج والذي يتمثل بنماذج مسجلة ومجالات مختلفة على أشرطة الفيديو لعناصر مهارات التدريس المختلفة ومنها مهارات تدريس المفاهيم بهدف تقييم أداء المعلم، على عينة الدراسة والتي تكونت من مجموعات ثلاث وزعت بطريقة عشوائية منها: مجموعتان تجريبيتان وأخرى ضابطة.

وقد استخدم المدرب للمجموعة التدريبية مواد تمهيدية مثل: أسماء المفاهيم وتعريفاتها وسماتها الواضحة والتركيز على تطبيق المفاهيم بحيث يتم تكليف المتدربين بمشاركة مشرفين في اختبار المفهوم وتخطيطه. وبعد ذلك تم تقييم أداء المعلمين باستخدام نماذج مسجلة وأشرطة للمجموعات الثلاث التجريبية التي تعرضت للتدريب والضابطة التي لم تتعرض للتدريب حيث تمت معالجة وتطبيق وتقويم تدريس المتدربين للنماذج المقترحة. في حين لم يتم تطبيق النماذج على العينة الضابطة.

أظهرت النتائج أن نسبة الاتقان في المجموعة التجريبية في تعريف المفهوم بلغت ٠,٦١ و٠,٧٣ في تدريس تكوين أمثلة على المفهوم لصالح المجموعة التجريبية. مما يدلل على دور تدريب المعلمين لرفع كفاياتهم في مهارات التدريس والمرتبطة بتعلم المفاهيم(Gliessman, 1989).

وفي دراسة استخدمت نماذج التقييم العلاجي لـــ فرير وداوسن Freer and Dawson (1985) هدفت إلى معرفة مدى مساهمة التقييم الإشرافي في تحسين عملية التعليم وإلى ترجمة الإشراف العلاجي إلى واقعي وأثر هذا النظام على المعلم وسلوكياته التعليمية بحيث تركز برامج التدريب على الجانبين الإشرافي والتقييمي. وقد اشتملت عينة الدراسة على ٣٦٠ معلماً في منطقة كوردو ألن بالقرب من موسكو. حيث تم تحديد الحاجات الأساسية لنجاح عملية التعليم من خلال تدريب المعلمين وفق برامج إشرافية معينة حددت طرقاً لتحسين عملية التعلم، والطرق التي يتم بواسطتها قياس نمو المعلمين المهني.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا حاجة لتقييم أداء المعلمين إلا في حالة إنهاء عقودهم لأن البرامج الإشرافية تفيد في تحسين وتعديل ممارسات العمل لإعطاء درجات للمعلمين والتي بناء عليها تحدد الطرق التي يمكن فيها قياس نمو المعلمين وتطورهم وبإمكان المعلم أن يطلع على مستوى أدائه من خلال البرامج الإشرافية وأن لهذا النظام آثاراً إيجابية على أداء المعلم وسلوكاته التعليمية (Freer and Dawson ,1985).

يستدل من الدراسات السابقة أنها تنوعت في اتجاهاتها وغاياتها، إذ نجد أن بعض الدراسات انحصرت أغراضها في تحديد الكفايات التدريسية وتقويميها وذلك في مرحلة تعليمية معينة ومادة دراسية محددة، واتجهت دراسات أخرى نحو تبني طرق ووسائل معينة للتقييم، في حين

قامت العديد من الدراسات الأخرى بإجراء تقييم لأوضاع التقييم القائمة والتركيز مع نقاط القوة والضعف لها. يمكن تلخيص أبرز النقاط حول هذه الدراسات فيما يلي:

١. أبرز الباحثون أهمية الكفايات التعليمية في تقييم أداء المعلمين، وهم بذلك اكتفوا بالكفايات التعليمية والتي تختص بمادة محددة دون أخرى ولا تراعي خصوصية العمل التربوي بشكل عام.

٢. تنوعت الدراسات التي تبنت طرقاً خاصة في تقييم أداء المعلمين إذ ظهرت أستراتيجيات مختلفة من تقييم أداء المعلمين إلا أن الغالب فيها الاعتماد على دور مقيم يقوم بمهة وضع المعايير الخاصة بالتقييم وإصدار الأحكام.

٣. أخذت طرق التقييم لأداء المعلم أشكالاً متعددة لتخدم أهداف عملية التقييم والتي كانت في أغلبها إصدار الحكم على أداء المعلم ليبنى عليها قرارات تختص بترفيع المعلم أو وقفه عن العمل.

٤. بالنظر إلى تقييم برامج التقييم التي تستخدم في كثير من البلدان وجد أن حالة من عدم الرضا تسود الانطباع العام لعملية التقييم سواء من قبل المدير كونه لا يشعر بتحقيق أهداف عملية التقييم، أو حتى من جانب المعلم الذي يشعر بأن عملية التقييم تعتبر مجالاً للمحاسبة والتهديد.

وقد كان للدراسات السابقة دور في تعزيز العمل في الدراسة الحالية، إذ يمكن تلخيص أهم النقاط التي استندت إليها الدراسة الحالية فيما يلي :

١. استطاعت الباحثة من خلال الاطلاع على قوائم الكفايات التي استعرضتها الدراسات السابقة وضع تصور لأهم الكفايات التي يمكن تضمينها النموذج وذلك من خلال الدراسات التي هدفت إلى ترتيب الكفايات حسب أهميتها كما في دراسةحمدان وزملائه Hamdan and others (2010) .

٢. الاستفادة من نتائج الدراسات التي استطلعت الوضع القائم في تقييم أداء المعلمين والاستفادة من نقاط القوة ونقاط الضعف فيها.مثل دراسة الشمري (Al-Shumary(2008 والاهتمام بأراء المعنيين بعملية تقييم أداء المعلمين كالمدراء والمعلمين كما في دراسة براندت Brandt(2007)

والتعرف إلى فاعلية العديد من برامج التقييم والوقوف على نقاط القوة فيها والضعف كما في دراسة عبد الرحمن Abed-Alrahman(2006) .

٣. ومن خلال استعراض الدراسات التي تبنت طرق مختلفة للتقييم تم الاطلاع بشكل كبير على أهمية التقييم الذاتي للمعلمي كما ورد في العديد من الدراسات من مثل دراسة دانيال Daneil(2005) و دراسة باهاوس Bahous(2006) .

٤. وأخيراً فقد تم الاطلاع على أبرز الدراسات الخاصة بالتقييم في الأردن وبالتحديد ما تعلق منها في وضع الكفايات الخاصة بالتقييم كما في دراسة كل من الوشاح (Wesheh (2010 ودراسة الخوالدة (١٩٨٧) ودراسة مرعي(١٩٨١).

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما اعتمدت عليه من دمج بين النماذج المختلفة للتقييم، إذ تبنت الدراسة الحالية النماذج المبنية على الأهداف ونماذج القانون العام، لترتقي إلى النماذج الواقعية، من جهة أخرى فقد اعتمدت الدراسة الحالية جملة من طرق واستراتيجيات التقييم وهي التقييم الذاتي إضافة إلى التقييم باستخدام اختبار الكفايات، بهدف الارتقاء بعملية التقييم لتفادي نقاط الضعف والبناء على نقاط القوة وتجنب الاحباط الذي قد يصيب المعلم نتيجة عملية التقييم وإنما دفع المعلم نحو التطوير الذاتي والسعي نحو مواكبة تطورات العصر. كما وأنها اهتمت بتقييم أداء المعلم بغض النظر عن تخصصه وخبرته ومؤهله العلمي بمعنى أنها راعت أن يتناسب النموذج المقترح وجميع المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي تم استخدامها في إطار هذه الأطروحة من أجل بناء أنموذج لتقييم عمل المعلم في المدرسة الأردنية، إذ يتناول هذا الفصل المجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة والإجراءات المتبعة في تطويرها، وطرق جمع المعلومات، والإجراءات الإحصائية الخاصة بالإجابة على أسئلة الدراسة، ومحددات الدراسة .

مجتمع الدراسة وعينتها :

شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين العاملين في المدارس الأردنية حيث تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم أن عدد المعلمين العاملين في القطاعين الخاص والعام ما مجموعه (٩٢٥٢٣) معلم ومعلمة (إحصائية وزارة التربية والتعليم 2009/ 2010). ويوضح الجدول (١) توزيع المعلمين والمعلمات في مجتمع الدراسة بحسب جنسهم والقطاع الذي يعملون به (حكومي ، خاص)، ومستوى المدرسة التي يعملون بها (مدرسة ثانوية ، مدرسة أساسية).

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الأردنية بحسب مستوى المدرسة والقطاع المشرف على المدرسة التي يعملون بها

	الجهة المشرفة على المدرسة						**المجموع**
	الحكومية		التعليم الخاص		وكالة الغوث		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
اساسية	٣٤٤٩٨	٢١٠٦٦	١٤٩٨٢	٢٣٩٨	٢١٢٧	٢٣١٨	٧٧٣٨٩
ثانوية	٦٨٠٧	٦٤٨٩	١١٦١	٦٧٧	٠	٠	١٥١٣٤
المجموع	٤١٣٠٥	٢٧٥٥٥	١٦١٤٣	٣٠٧٥	٢١٢٧	٢٣١٨	٩٢٥٢٣

أما عينة الدراسة فتألفت من (٢٠٦١) معلم ومعلمة جرى اختيارهم بشكل عشوائي بسيط من بين مجتمع المعلمين السابق بحيث روعي في اختيارهم تمثيلهم لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث) والمنطقة التي يعملون بها (قطاع الشمال، وقطاع الوسط، وقطاع الجنوب) والجهة

المشرفة على المدرسة (الحكومة والقطاع الخاص ووكالة الغوث) وتقديراتهم في التقارير الخاصة بأدائهم المهني وذلك بناء على تقارير مدرائهم ومشرفيهم، وعدد سنوات الخبرة لهم في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات، و٦-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)، وطبيعة المواد التي يدرسونها (مواد علمية، ومواد إنسانية أدبية) والتقدير في المؤهل العلمي الذي يحملونه (مقبول وجيد وجيد جداً وممتاز) والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب هذه المتغيرات.

جدول (٢):توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات جنس المفحوص والمنطقة الجغرافية التي تقع بها مدرسته والجهة المشرفة عليها وعدد سنوات خبرته وطبيعة المواد التي يدرسها وتقديره في المؤهل الذي يحمله:

المتغير	مستوياته	عدد المعلمين	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٤٧٤	%٢٣
	إناث	١٥٧٥	%٧٧
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	١٠٨٢	%٥٢
	بين ٦-١٠ سنوات	٥١٧	%٢٥
	أكثر من ١١	٣٦٢	%٢٢
التخصص	مواد علمية	٥٧٦	%٣١
	مواد أدبية	١٢١٠	%٦٥
	غير ذلك	٧٧	%٤
الجهة المشرفة على المدرسة	القطاع الخاص	٤٩٥	%٢٤
	القطاع الحكومي	١٥٤٢	%٧٦
الموقع الجغرافي	شمال	٤١٥	%٢٠
	الوسط	١١٦٠	%٥٦
	الجنوب	٤٧٤	%٢٣
المستوى التعليمي	دبلوم	١٩٦	%١٠
	بكالوريس	١٥٨٧	%٧٩
	دراسات عليا	٢٠٦	%٢٠
التقدير في البكالوريس	مقبول	١٢٩	%٧
	جيد	٨٤٥	%٤٨
	جيد جدا	٦٧٣	%٣٨
	ممتاز	١١٤	%٦
التقدير في التقارير الخاصة بأدائهم المهني	متميز	٩٦	%٥٠
	غير متميز	٩٧	%٥٠

جرى توظيف أفراد العينة السابقة لأغراض التوصل إلى دلالات عن صدق وثبات وفاعلية فقرات أدوات القياس الخاصة بالنموذج المقترح لأداء المعلمين في الأردن وذلك وفقاً لما يتناوله الجزء الخاص بالتحليل الإحصائي في هذا الفصل.

أدوات الدراسة :

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير نمطين من الأدوات :

١. النموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين في الأردن.
٢. الأدوات الخاصة بتقييم الأداء المهني للمعلم وفقاً لنموذج الكفايات المهنية الخاصة بتقييم أداء المعلم المقترح.

وفيما يلي عرض للإجراءات التي تم اتباعها للتوصل إلى هاتين الأداتين:

أولاً: النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن.

مرت عملية التوصل إلى النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أغراض الإطار العام للنموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين المبني على الكفايات المهنية اللازمة لهم وافتراضاته ومنطلقاته.

جرى لأغراض تحديد الهيكل العام للنموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين المهني؛ الاطلاع على الكفايات المهنية اللازمة لممارسة الأدوات المهنية المتوقعة منهم في إطار المدرسة في الأردن، ومراجعة الإطار النظري الخاص بنماذج تقييم المعلمين والتي تم تناولها في الفصل الثاني من هذه الأطروحة بشكل مفصل، كما وجرى بشكل محدد الإطلاع على الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم ذات الصلة بتقييم أداء المعلم خاصة تلك المتمثلة بوضع المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٦) كما وتم الاطلاع على القوانين والتشريعات والأنظمة النافذة في وزارة التربية والتعليم ذات الصلة بتقييم أداء المعلم، وجرى مقابلة متخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم للوقوف على التصورات لديهم حول مستقبل العملية التدريسية في المدرسة الأردنية والتطلعات المستقبلية للتطوير التربوي والتوقعات عن الأداء المهني للمعلمين في المدرسة الأردنية، كذلك وجرى مقابلة عينة من المعلمين ومدراء المدارس الثانوية والأساسية، لمناقشة ما هو قائم من إجراءات لتقييم أداء المعلمين والتي تتبعها وزارة التربية والتعليم وآرائهم وملاحظاتهم حولها، والتطلعات المستقبلية

لهم حول تنظيم هذه الإجراءات وتطويرها، جرى بناء على هذه الخطوة تحديد أغراض النموذج المقترح ومنطلقاته وافتراضاته وفيما يلي عرض لها:

أ) أهداف النموذج وأغراضه:

يتمثل الهدف من وضع النموذج المقترح بالتوصل إلى أدوات لقياس الأداء المهني للمعلمين مبنية على منظومة الكفايات والمهارات والمعارف التي يتطلبها قيامه بالأدوار المنوطة به في المدرسة الأردنية، مما يسهم في الوقوف على نواحي الضعف والقوة في أدائهم ويساعد على وضع الخطط التربوية سواء ما يتصل منها ببرامج الإعداد الخاصة بالمعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، مما يضمن امتلاكهم لهذه المنظومة من الكفايات والمهارات والمعارف ويجعلهم قادرين على تقديم خبرات تدريسية تربوية ذات جودة عالية للطلبة في المدرسة الأردنية؛ فالنموذج المقترح يهدف إلى التوصل إلى توفير الأرضية التي تلزمها عملية بناء أدوات لقياس الأداء المهني للمعلمين مما يساعد المعلمين والقائمين على إعدادهم وتدريبهم والعاملين في وزارة التربية والتعليم على اتخاذ القرارات حول الحاجات المهنية للعاملين في مجال التدريس في المدارس الأردنية. كما ويتوقع أن يشكل هذا النموذج المقترح أساساً مرجعياً يساعد على الحكم على البرامج التربوية القائمة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي التي ترمي إلى تزويد القطاع التربوي بمعلمين، والمساعدة على توجيه برامجها إلى الجوانب المهمة الواجب التركيز عليها. كما يمكن أن يساعد المعلمين أنفسهم على التقييم الذاتي لحاجاتهم التدريبية والتعليمية ومعرفة نواحي القوة والضعف فيها. كما وروعي في بناء الأنموذج الحالي توظيفه من قبل العاملين على الاعتماد وضمان جودة البرامج التربوية وتأهيل المعلمين للوقوف على مدى تحقق نتاجات التعلم الخاصة بها وبالتالي الوصول إلى أحكام حول جودتها والحاجات التطويرية والتحسينية الخاصة بها.

ب) افتراضات النموذج:

لقد تم وضع الافتراضات والتصورات والمنطلقات الآتية حول التقييم والمتعلمين والبيئة المدرسية والنظام التربوي كأساس يستند عليه هذا النموذج.

١. ينظر للتقييم بأنه عملية وجهد تعاوني يتطلب حوار بناء بين المعلم والقائمين على تقييمه.
٢. ينظر لتقييم أداء المعلم بأن يفترض منه تشخيص نواحي الضعف والوقوف على جوانب القوة في مهاراته وكفاياته، مما يسهم في مساعدته على تلافيها في حالة وجود جوانب

الضعف وتعزيزها في حالة نواحي القوة ويطلع المهتمين بعمل المعلم على الحاجات التدريبية له والوعي بها.

٣. ينظر لتقييم أداء المعلم بأنه عملية مستمرة، ليس الغرض منها فقط إعطاء الرتب وإصدار أحكام إدارية وأكاديمية حوله، إنما هي عملية يتم من خلالها متابعة المعلم لأدائه لاتخاذ القرارات الملائمة حولها بمساعدة زملائه المعلمين والإداريين العاملين معه أو المشرفين عليه.

٤. ينظر لتقييم أداء المعلم بأنها عملية بنائية أكثر من كونها عملية عقابية هدفها تصيد الأخطاء وجوانب الضعف بأداء المعلم وإيقاع العقوبات به.

٥. ينظر لعملية تقييم أداء المعلم بأنها عملية معقدة تتضمن سلسلة من الأنشطة والأفعال التي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق أهداف خاصة، إذ في إطار هذا النموذج تم التركيز على مقدرة المعلم على التعامل مع المشكلات والمواقف المهنية التي يتوقع منه التعامل معها خلال قيامه بأدواره المهنية في غرفة الصف وخارج غرفة الصف (المدرسة)، إذ أن التركيز ينصب على الأداء المهني والتدريسي له وليس عليه كفرد.

٦. اعتبر التقييم لأداء المعلم على أنه جزء من الاستراتيجية العامة لتطوير المدرسة الأردنية.

٧. لدى جميع الأطفال الاستعداد والإمكانية للتعلم وتحقيق مستوى عال من الأداء، إذا ما توفر لهم البيئة التعليمية الملائمة والمعلم المؤهل.

٨. أن تضمن وزارة التربية والتعليم والنظام التربوي الأردني توفير بيئة تعليمية يكون فيها جميع الأطفال قادرين على التعلم والتحصيل كل حسب تصوره للتحصيل الممتاز. وأن تراعي تلك البيئة مواهبهم وإبداعاتهم الفريدة.

٩. توفير فرص التعليم المستمرة للمعلمين لدعم نمو الطالب في الجوانب التعليمية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والحسية وتجعلهم يستجيبون بمرونة ومهنية لحاجاتهم المختلفة ويجعلهم ينخرطون في تعلمهم بحيث يمكنهم من استخدام المعرفة وتطويرها بطرق فعالة وقوية.

١٠. يشكل كل من التعلم والتعليم والتدريس عملية كلية متكاملة تعمل على ربط الأفكار والممارسات بعضها ببعض ومع الخبرات الشخصية والبيئية والمجتمعية المحلية للطلبة.

١١. ينظر لعملية التدريس بأنها عملية ديناميكية ومتبادلة وتستجيب للسياقات المتعددة الكثيرة التي يحدث التعلم ضمنها عند الطلبة، ويعمل المعلمين بها على إحداث التكامل ما بين

معرفتهم بالموضوع التدريسي والطلبة والمجتمع والمنهاج من أجل خلق رابط أو جسر ما بين أهداف وغايات التعلم وحياة المتعلم.

١٢. ينظر للنمو المهني للمعلمين بأنه يفرض عليهم أدواراً تمتد خارج نطاق غرفة الصف، تشمل مسؤولياتهم عن الاتصال بالوالدين والمختصين المهنيين ذوي الصلة بالمدرسة وتطوير المدرسة كمنظمة تعليمية واستخدام المصادر المجتمعية من أجل تعليم ورفاهية الطلبة.

١٣. ينظر للتطوير المهني للمعلمين بأنه عملية ديناميكية يبدأ من الإعداد الأولي لهم وتستمر عبر مسيرتهم المهنية؛ فالمعلمين مسؤولين عن تخطيط تعلمهم والمتابعة المستمرة له.

الخطوة الثانية: التوصل للمعايير والكفايات العامة الخاصة بالحكم على أداء المعلم:

تم في هذه الخطوة الاطلاع على المعايير والكفايات التي تستخدمها النماذج المختلفة لتقييم أداء المعلمين حيث تم بشكل محدد الاطلاع على الكفايات الواردة في كل من الكفايات التي أوردها سوا (Sawa,1994) وما توصل إليه في ولاية نيو مكسيكو في الولايات المتحدة الأمريكية من كفايات مهنية خاصة بالمعلم (New Mexico Teacher Competencies) وكذلك قائمة كفايات المعلم التي أورتها مدرسة كريستيان في ولاية فلوريدا (Christain School of florida) وقائمة ميلر (Miller,1992) وقائمة الكفايات التي أوردها الخطيب (الخطيب، ١٩٧٧) والكفايات التي توصل إليها المركز العربي للبحوث التربوية (١٩٨٩) والتي سبق أن تم عرضها في إطار الفصل الثاني من هذه الأطروحة، كذلك تم الاطلاع على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والتي تم إقرارها من قبل وزارة التربية والتعليم في مؤتمرها الذي عقد عام ٢٠٠٦ وتم إقرارها من قبل مجلس التعليم العالي، وكذلك جرى الاطلاع على نموذج الكفايات لمهنة التدريس التي تم وضعه من قبل البطش وأبو جابر(٢٠٠٨) وتم مناقشتها في ورشة عمل عقدت في الجامعة الهاشمية، حضرها ممثلين عن وزارة التربية والتعليم وعمداء كليات التربية وأعضاء هيئة التدريس فيها في الجامعات الأردنية التي تقدم برامج لتأهيل المعلمين تفضي إلى تخرج مختصين يعملون في مجال التدريس.

وفي ضوء الخبرات التي تجمعت لدى الباحثة، ومن خلال تحليل المهمات والأدوار التي يقوم بها المعلم؛ تم التوصل إلى مجمع من الكفايات التي يمكن أن تكون كفايات عامة يتطلب من المعلم امتلاكها حتى يستطيع القيام بالأدوار المهنية المناطة به، و وجرى العمل على

تنقيح هذا التجمع من الكفايات التي توصلت له الباحثة وتبني محكين أساسيين للوصول إلى قائمة بالكفايات التي تم تضمينها النموذج الخاص بتقييم أداء المعلم الحالي المقترح هما:

أولاً: أن تشكل معياراً أو محكاً يوجد عليه إجماع بأنها تمثل أساساً جوهرياً ورابطاً يجمع جميع الأعضاء العاملين في مهنة التدريس بغض النظر عن المجالات والموضوعات التي يقومون على تدريسها إضافة إلى أنها تعتبر مطلباً لنجاح المعلم في لعب الأدوار المهنية المناطة به.

ثانياً: إمكانية تطوير أدوات تقييمية عامة لقياسها أو بكلمات أخرى؛ يمكن التوصل إلى مؤشرات إجرائية على تحققها وبالتالي التعبير الكمي عنها وقياسها.

جرى بناء على هذين المحكين التوصل إلى قائمة مكونة من (١٢٣) كفاية تتوزع على عشرة معايير عامة هي:

١) **معيار المفاهيم الأساسية:** إستيعاب المعلم للمفاهيم الأساسية للموضوع الذي يدرسه وأدواته المنهجية وبناءه مما يمكنه من خلق أو بناء خبرات تعليمية تجعل المظاهر العامة للموضوع الذي يدرسه ذات معنى للطلبة.

٢) **معيار توفير فرص التعلم:** فهم المعلم لطريقة تعلم الطلاب ومراحل نموهم مما يساعده على توفير الفرص الملائمة لهم لتدعيم نموهم في النواحي العقلية والاجتماعية والشخصية.

٣) **معيار الفروق الفردية:** فهم المعلم للفروق الفردية لدى الطلاب في طرق تعلمهم وأن يخلق فرصاً تدريسية تعليمية تراعي هذه الفروق.

٤) **معيار استراتيجيات التدريس:** فهم المعلم الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة واستخدامها من أجل حث الطلبة على توفير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات والمهارات الأدائية.

٥) **معيار الدافعية:** فهم المعلم للدافعية الفردية والجماعية واستخدامها من أجل خلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي والمشاركة النشطة في التعلم وتعزز الذاتية لدى الطلبة.

٦) **معيار وسائل الاتصال:** استخدام المعلم للمعرفة حول وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي من أجل تعزيز التساؤل النشط والتعاون والتفاعل الداعم في غرفة الصف.

٧) **معيار التخطيط:** التخطيط للمواقف التدريسية استناداً للمعرفة بالموضوع التدريسي والطلاب والمجتمع وأهداف المنهاج.

٨) **معيار القياس والتقييم:** فهم المعلم لاستراتيجيات التقييم والقياس الرسمية وغير الرسمية واللازمة للتأكد من استمرارية التطور العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم.

٩) **معيار النمو المهني:** أن يتأمل المعلم ويقيم تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين (الطلاب والوالدين، والاختصاصيين الآخرين في مجتمع المدرسة) وهو يسعى بفاعلية لاغتنام فرص النمو المهني.

١٠) **معيار العلاقات مع المجتمع:** تعزيز وتشجيع العلاقات مع الزملاء في المدرسة والوالدين والهيئات في المجتمع من أجل دعم تعلم الطلبة ورفاهيتهم.

إذ تم الافتراض بأن تحقق المعيار على المعلم يتطلب منه امتلاك منظومة من الكفايات التي تم توزيعها على ثلاث مكونات: المكون المعرفي، والمكون الانفعالي، والمكون الأدائي. إذ يتمثل المكون المعرفي للمعيار بالمعارف المطلوب امتلاكها من قبل المعلم حتى يتحقق هذا المعيار؛ فالأداء الكفؤ ينبني على معرفة أساسية وفهم للأنشطة التي يتم تنفيذها من قبله، إضافة إلى أن المحتوى المعرفي للكفايات للمعيار يتم نقله من موقف أو سياق إلى مواقف وسياقات أخرى. أما المكون الانفعالي للكفايات فيمثل الجانب الوجداني ودرجة الالتزام بالمهمة أو المهمات المهنية التي ينص عليها المعيار؛ فالجانب الانفعالي للمعيار يعكس درجة إلتزام المعلم بالمهام ذات الصلة بالمعيار ودرجة اندفاعه للقيام بها بحماس ودرجة التذويت للنشاط والمهمة داخلياً لديه، أما المكون الأدائي للكفايات فيمثل النواتج المتوقعة أو ماذا على المعلم أن يقوم به حتى يحقق المعيار مما يسهل مهمة تقييم أداء المعلم وتحديد درجة تحقيقه له.

الخطوة الثالثة: التوصل إلى تغذية راجعة عن قائمة الكفايات المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم بصورته الأولية:

جرى في هذه المرحلة عرض الكفايات المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم موزعة على المعايير العشرة الخاصة بتقييم أداء المعلم، وعلى المكونات المعرفية والانفعالية والأدائية الخاصة بكل معيار من هذه المعايير، على عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية (وخاصة أؤلئك المختصون في مجال القياس والتقويم والإدارة التربوية) والعاملين في وزارة التربية والتعليم (مدراء التربية والمدراء والمشرفين التربويين والمعلمين)، وذلك للحصول على تغذية راجعة منهم على مدى شمولية المعيار والكفايات المتضمنة بها للمعايير والكفايات التي تعتبر أساسية وضرورية من أجل الحكم على

الأداء المهني للمعلم ومدى كونها قابلة لعملية القياس أو جمع مؤشرات ودلالات عـــن درجـــة تحققها لدى المعلم.

إذ تمثلت الملاحظات التي حصلت عليها الباحثة بالإجماع علـــى أن المعـــايير العامـــة المنتقاة في النموذج شاملة وتغطي جميع المهمات والأدوار المهنية المتوقع من المعلم القيام بها، لكن أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول الكفايات المندرجة أسفلها، والتي تمثلت في عـــدم استقلاليتها عن بعضها البعض أو أنها لا تعتبر ملائمة لتضمينها النموذج كونها كفايات لا يتوقع من المعلم في البيئة الأردنية امتلاكها، أو أنها ليست بذات قيمة أو أن بعض الكفايـــات كانـــت صياغتها غامضة بحاجة إلى تعديل وتوضيح، وقد طلب البعض دمج بعض الكفايات بعضها مع بعض، وفي ضوء هذه الملاحظات قامت الباحثة بالأخذ بمعظم هذه الملاحظات خاصـــة تلـــك المتصلة باستقلالية الكفايات بعضها عن بعض أو غموض صياغتها وعدم وضوحها، وجـــرى كذلك حذف جميع الكفايات التي كان هنالك إجماع على عدم ملاءمتها للبيئة الأردنيـــة، لكونهـــا كفايات لا يتوقع أن يمتلكها المعلم في البيئة الأردنية كنتيجة لارتباطها ببعض الأدوار المهنيـــة غير المتوقع من المعلم القيام بها في البيئة الأردنية، وبناء على ذلك تم وضع النموذج بـــصيغته النهائية بحيث تضمن ١١٣ كفاية بعد أن تم استبعاد عشرة كفايات والملحـــق رقـــم (١) بيـــين النموذج المقترح بصورته النهائية.

ثانياً: الأدوات الخاصة بنموذج تقييم أداء المعلم المقترح المبني على الكفايات:

لأغراض التوصل إلى أدوات القياس الخاصة بالكفايات المتضمنة في النموذج المقتـــرح الخاص بتقييم أداء المعلم؛ تم اتباع الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: التوصل إلى المؤشرات الدالة على تحقق كفايات النموذج المقتـــرح وصـــيغة قوالب الفقرات الخاصة بقياسها:

جرى في هذه الخطوة الاطلاع على الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها لقياس كفايات ومهارات ومعارف المعلمين والتي تضمنتها الدراسات السابقة التي اهتمت بتقييم أداء المعلـــم، والتي عرض جزء منها في إطار الفصل الثاني من هذه الأطروحـــة، وذلـــك للاطـــلاع علـــى المؤشرات التي استخدمت في هذه الدراسات للدلالة على امتلاك المعلم للكفايـــات والمهـــارات والمعارف المهنية اللازمة لقيامه بالأدوار المهنية المناطة به، أو تلك التي وظفت في مقـــاييس

تقييم أداء المعلم وقد أمكن للباحثة بناء على ذلك التوصل إلى المؤشرات التي تدل على امـــتلاك المعلم للكفايات المتضمن بكل معيار من المعايير العشر الواردة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم، كذلك جرى تبني فكرة أن توضع هنالك مواقف افتراضية خاصة بكل كفاية، يلـــي كـــل منها أربعة أبدال بحيث تمثل أربعة مستويات أدائية (في حالة الكفايات القابلة للتدريج أو وجودها بمستويات متدرجة) هي:

المستوى الأول: الأداء البدائي غير المقبول.

المستوى الثاني: الأداء المقبول بدرجاته الدنيا.

المستوى الثالث: الأداء الجيد.

المستوى الرابع : أداء المتمرس الخبير.

أما الكفايات التي تمثل المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بأداء المعلم والتي لا يتوقع أن يكون بها تدريج إنما تعكس إمتلاك المعلم للمعرفة بها أو عدم إمتلاكه لها، فقد تم تبني نفس الأسلوب والمتمثل في وضع مواقف افتراضية لها لكن البدائل التي سوف توضع لها لا يوجـــد فيها تدريج يعكس مستويات أدائية إنما يوجد هنالك بديل واحد يمثل المعرفـــة الـــصحيحة ذات الصلة بالموقف المتضمن بالمتن، وقد جرى تنظيم المؤشرات الخاصة بكل كفاية لكل معيار في قائمة وضعت فقرات الخاصة بها، وجرى عرضها على عينة من المحكمين مؤلفة من ٢٠ حكماً اختيروا من بين أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية وعـــدداً مـــن المـــدراء والمشرفين العاملين في المدارس الأردنية، وذلك للوقوف على آرائهـــم حـــول مـــدى ملاءمـــة المؤشرات التي وضعت لكل كفاية من الكفايات الخاصة بكل معيـــار مـــن المعـــايير العـــشرة المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم للدلالة على هذه الكفايـــات وقياســـها وتـــوفير معلومات تدل على امتلاك المعلم لها، وإعطاء أية ملاحظات حولها أو اقتراح مؤشرات بديلة أو إضافية حولها وكذلك إعطاء أحكام حول البنية المقترحة للقالب الذي سيقاس بها أداء المعلم على مؤشرات كل كفاية من هذه الكفايات.

بناء على ما تجمع لدى الباحثة من ملاحظات في هذه العينة من المحكمين جرى حذف وتعديل بعض المؤشرات نظراً لعدم ملاءمتها، كما اجمع المحكمون على ذلك وإضافة مؤشرات جديدة لقوائم المؤشرات السابقة نظراً لأنها تمثل جوانب معرفية أو سلوكية أدائية دالة على

الكفاية ولم ترد في الصورة الأولية لقائمة المؤشرات أو قد تكرر افتراضها من قبل المحكمين. كذلك تم الاتفاق بالإجماع من قبل المحكمين على ملاءمة فكرة القوالب المقترحة من قبل الباحثة، وذلك نظراً لكونها تتيح التقييم الذاتي من قبل المعلم نفسه وتلغي فكرة النمطية والتلقائية في الأداء على الأداة، وتحول دون أن تلعب المرغوبية الاجتماعية دوراً في تقرير إجابة المفحوص، وهكذا تم التوصل إلى المؤشرات الخاصة بقياس مدى امتلاك المعلم للكفايات المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم، وجرى اعتماد فكرة المواقف الافتراضية المتبوعة بتدريج رباعي للأداء وفق سلم أو تدريج جوتمان Guttman كأساس لبناء فقرات أدوات النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم الخاصة بالجانب الانفعالي (الدافعية والاتجاهات والقيم) من الكفايات وتلك الأداة الخاصة بالجانب الأدائي من الكفايات، أما الأداة الثالثة والخاصة بالمكون المعرفي للكفايات واعتماد فكرة المواقف ووجود أربعة أو خمسة بدائل تليه غير متدرجة.

الخطوة الثانية: التوصل إلى الفقرات الخاصة بأدوات النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم.

جرى في هذه المرحلة التوصل إلى الفقرات الخاصة بمؤشرات كل كفاية من الكفايات المتضمنة في المعايير العشرة الخاصة بالنموذج المقترح، إذ جرى بناء ما بين فقرتين إلى ثلاث فقرات على كل مؤشر من مؤشرات كل كفاية من الكفايات المتضمنة بالنموذج المقترح وذلك عن طريق وضع موقف في كل متن فقرة يتضمن مشكلة ما ذات صلة بالمؤشر والطلب من المفحوص (المعلم) اختيار بديل من الأبدال الأربعة التي تلي متن الفقرة أو الموقف والذي يعتقد أنه الموقف الذي يتبناه أو يمارسه على أرض الواقع عندما يجابه بهذا الموقف. وبناء على ذلك قامت الباحثة ببناء ما مجموعه ١٥٥ فقرة خاصة بالكفايات المتصلة بالجانب المعرفي من أداء المعلم المهني، و٨٨ فقرة متصلة بالجانب الانفعالي من أداء المعلم، و(١٠١) فقرة خاصة بالكفايات المتصلة بالجانب الأدائي من أداء المعلم المهني. وقد جرى توزيع هذه الفقرات في ثلاث أدوات؛ الأولى خاصة بالجانب المعرفي من أداء المعلم، والثانية خاصة بالجانب الانفعالي الوجداني من أداء المعلم، والثالثة خاصة بالجانب الأدائي من أداء المعلم. وقد تم وضع لكل منها تعليمات خاصة بالإجابة على فقراتها وصممت لكل منها ورقة إجابة خاصة بها.

الخطوة الثالثة: التوصل إلى مؤشرات عن فاعلية الفقرات المتضمنة بالأدوات الخاصة بالنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم:

جرى في هذه المرحلة التوصل إلى مؤشرات منطقية وأخرى إحصائية سيكومترية عن الفقرات المتضمنة في أدوات النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وذلك باستخدام طريقتين: الأولى: تمثلت بالتوصل إلى مؤشرات منطقية عن فاعلية أدوات النموذج، إذ جرى عرض فقرات النموذج على العينة السابقة من المحكمين والمكونة من أساتذة من كليات العلوم التربوية (المختصين في مجالات الإدارة المدرسية والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي) والمدراء والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم (من الإدارة الوسطى والإدارة المدرسية) وذلك للوقوف على ملاحظاتهم وأدائهم حول مدى ملاءمة المواقف والبدائل التي وضعت لكل فقرة ومدى وضوح صياغتها ومدى التدريج في البدال (في حالة الفقرات الخاصة بالمكون الانفعالي والمكون الأدائي التي بنيت وفق تدريج جوتمان) ومدى قياسها للمؤشر الذي وضعت لتمثله لقياس الكفاية ذات الصلة به.

أما الطريقة الثانية فقد تمثلت بتطبيق الأدوات الثلاث بصورها الأولية على عينة مكونة من(٣٠٠) معلم ومعلمة جرى انتقاءهم بشكل عشوائي من بين المعلمين العاملين في مدارس التربية والتعليم والقطاع الخاص ووكالة الغوث، خارج نطاق العينة الرئيسية لهذه الدراسة، وجرى تطبيق الأدوات الثلاث عليهم بواقع ١٠٠ معلم ومعلمة لكل أداة وذلك للوقوف على مدى وضوح بنية الفقرات ومحتواها وبنائها ومقروئيتها والتوصل إلى مؤشرات عن كل من صعوبة وتمييز الفقرات وفاعلية بنائها (صحة التدريج الأولي للبدائل في حالة الفقرات التي كانت الأبدال لها وضعت وفق تدريج جوتمان في حالة الأداة الخاصة بالمكون الانفعالي والأداة الخاصة بالمكون الأدائي، ومدى جاذبية البدائل للفقرات التي ليس لها تدريج في حالة الفقرات الخاصة بالأداة الخاصة بالمكون المعرفي).

أشارت المؤشرات المنطقية للفقرات التي تم الحصول عليها من قبل المحكمين إلى ملائمة الفقرات التي تم وضعها للمؤشرات الخاصة بكل كفاية من كفايات كل معيار من المعايير العشرة المتضمنة في النموذج المقترح، إذ أشار المحكمون إلى بعض الملاحظات حول الأبدال التي وضعت للفقرات ومدى التدرج بها ووضوحه، وكذلك أثيرت بعض الملاحظات حول مقروئية بعض الأبدال وبعض العبارات الواردة في متون الفقرات.

أما المؤشرات الإحصائية للفقرات فقد أشارت نتائج التجريب المتحققة في العينة الاستطلاعية إلى التباين الواضح في مدى الصعوبة المتحققة للفقرات التي تتكون أدوات

النموذج منها التي تمثل كل من المؤشرات المعرفية والانفعالية والأدائية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة للفقرات في الأداة الخاصة بقياس المكون المعرفي للكفايات ما بين (٠،١١ - ٠،٧٤) ومعاملات الصعوبة لفقرات أداة النموذج الخاصة بقياس المكون الانفعالي للكفايات ما بين (٠،٢٤-٠،٨٧)، ولفقرات أداة النموذج الخاصة بقياس المكون الأدائي للكفايات ما بين (٠،٥٢-٠،٨٦). في حين أن قيم معاملات التمييز ممثلة بارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية على المعيار التي تقع به ومع الدرجة الكلية على المقياس الخاص بقياس المكونات المعرفية للكفايات تراوحت ما بين (-٠،١٣-٠،٧٦)، (-٠،٣١- ٠،٦٥) على التوالي، وفي حالة المقياس الذي يمثل المكونات الانفعالية للكفايات تراوحت القيم معاملات التمييز ممثلة بارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية على المعيار الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية على المقياس ما بين (-٠،١٥-٠،٧٣) و(-٠،٤٩ - ٠،٦٥) على التوالي. أخيراً تراوحت قيم معاملات التمييز ممثلة بارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة على المعيار الذي تقع به ومع الدرجة الكلية على المقياس ما بين (-٠،٢-٠،٨٢) و(-٠،٦- ٠،٦٨). أما قيم الانحراف المعياري للدرجات على الفقرات في كل من فقرات أداة القياس الخاصة بكل من المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية لها والمكونات الأدائية ما بين (٠،٣١ - ٠،٥٠) و(٠،٢١ - ٠،٨٢) و (٠،٠١-٠،٣٢)على التوالي.

إذ جرى بناء على النتائج السابقة المتحققة للباحثة سواء من خلال المؤشرات المنطقية أم مؤشرات الإحصائية السيكومترية للفقرات حذف الفقرات التي كانت مؤشرات الصعوبة ومؤشرات التمييز لها وملاحظات المحكمين عليها بأنها غير ملائمة (تمت اعتماد معامل الصعوبة أقل من ٠،٢٠ ، ومعامل تمييز أقل من ٠،٢٥ ، ولها أكبر انحراف معياري)، مع الأخذ بعين الاعتبار بقاء عدد كافي من الفقرات التي تمثل جميع الكفايات المقاسة في الأدوات الثلاث الخاصة بالنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم، إذ تبين الملاحق ذوات الأرقام (٢) و(٣) و(٤) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز والانحرافات المعيارية للفقرات الواردة في كل من الأداة الخاصة بقياس المكونات المعرفية للكفايات والأداة الخاصة بقياس المكونات الانفعالية للكفايات والأداة الخاصة بقياس المكونات الأدائية للكفايات على التوالي. كذلك تبين الجداول ذوات الأرقام (٣) و(٤) و(٥) مدى معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز وقيم الانحراف المعياري للفقرات المتضمنة في أدوات النموذج الثلاث: مقياس المكونات المعرفية للكفايات،

ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات، ومقياس المكونات الأدائية للكفايات، على التوالي موزعة بحسب المعايير العشرة المتضمنة النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن.

جدول رقم (٣)
مدى معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز وقيم الانحراف المعياري للفقرات المتضمنة في مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم

	المعيار	مدى معاملات الصعوبة	مدى الانحراف المعياري	مدى معاملات التمييز (ارتباط الفقرة على المعيار)	مدى معاملات التميز (ارتباط الفقرة على الدرجة الكلية)
١	المفاهيم الأساسية	٠،٤٨ – ٠،٧٩	٠،٤١ – ٠،٥٠	٠،٣٦ – ٠،٦٨	٠،٣٢ – ٠،٦٢
٢	توفير فرص التعلم	٠،٢ – ٠،٦٦	٠،٣٩ – ٠،٤٩	٠،٢٢ – ٠،٥٦	٠،١١ – ٠،٥٩
٣	الفروق الفردية	٠،٢٤ – ٠،٦٦	٠،٤٣ – ٠،٤٩	٠،١٩ – ٠،٦٩	٠،١٨ – ٠،٥٩
٤	استراتيجيات التدريس	٠،٢٧ – ٠،٥٧	٠،٤٣ – ٠،٥٠	٠،٣٠ – ٠،٧١	٠،١٩ – ٠،٦٢
٥	الدافعية	٠،٢٩ – ٠،٧٤	٠،٤٤ – ٠،٤٩	٠،٤٥ – ٠،٦٥	٠،٣٥ –٠،٦٢
٦	وسائل الاتصال	٠،١٢ – ٠،٦٥	٠،٣٢ – ٠،٥٠	٠،٢٨ – ٠،٦٧	٠،٢٩ – ٠،٧٦
٧	التخطيط	٠،٤٧ – ٠،٧٠	٠،٤٥ – ٠،٥	٠،٥٤ – ٠،٦٥	٠،٤٦ – ٠،٦١
٨	القياس والتقييم	٠،١١ – ٠،٦٢	٠،٣١ – ٠،٥٠	٠،٢ – ٠،٥٢	٠،١٣ – ٠،٥٣
٩	النمو المهني	٠،١٠ –٠،٤٣	٠،٢٩ – ٠،٤٩	٠،٢٣ – ٠،٥٥	٠،٠٤ – ٠،٦
١٠	العلاقة مع المجتمع	٠،٢٥ – ٠،٦٩	٠،٤٣ – ٠،٤٩	٠،٥٢ – ٠،٧٩	٠،٣٤ – ٠،٦١
	المقياس ككل	٠،١٠ – ٠،٧٩	٠،٢٩ – ٠،٥٠	٠،١٩ – ٠،٧٩	٠،٠٤ – ٠،٧٦

يبين جدول (٣) أن قيم معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (٠،١ و ٠،٧٩) إذ يظهر وجود فقرات صعبة في معيار القياس والتقييم وكذلك في معيار النمو المهني ، إلا أن معاملات الصعوبة بشكل عام تظهر مستوى مقبول من الصعوبة. وبملاحظة معاملات التمييز نجد أنها تراوحت ما بين(٠،١٩ و ٠،٧٩) للارتباط على المعيار و(٠،٠٤ و٠،٧٦) للارتباط على الدرجة الكلية .

جدول رقم (٤)

مدى معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز وقيم الانحراف المعياري للفقرات المتضمنة في مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم

	المعيار	مدى معاملات الصعوبة	مدى الانحراف المعياري	مدى معاملات التمييز (ارتباط الفقرة على المعيار)	مدى معاملات التميز (ارتباط الفقرة على الدرجة الكلية)
١	المفاهيم الأساسية	٠،٤٧ – ٠،٧٢	٠،٨٠ – ١،١٩	٠،٣١ – ٠،٦٤	٠،٢٧ – ٠،٥٦
٢	توفير فرص التعلم	٠،٥٣ – ٠،٥٥	٠،٧٩ – ٠،٩٧	٠،٦١ – ٠،٧٣	٠،٣٧ – ٠،٥٠
٣	الفروق الفردية	٠،٢٤ – ٠،٦٠	٠و٩ – ١،٠٠١	٠،٢٦ – ٠،٧٢	٠،٢١ – ٠،٦٥
٤	استراتيجيات التدريس	٠،٤٢ – ٠،٥٤	٠،٨٢ – ١،٠٣	٠،٥٥–٠،٦٩	٠،١٧ – ٠،٥٢
٥	الدافعية	٠،٤٨ – ٠،٧٢	٠،٨٦ – ١،١٩	٠،٢٩ – ٠،٦٠	٠،١٦ – ٠،٥٨
٦	وسائل الاتصال	٠،٥٠ – ٠،٦٨	٠،٨٢ – ١،٠١	٠،٥١ – ٠،٧٣	٠،٣٦ – ٠،٥٧
٧	التخطيط	٠،٤٥ – ٠،٦٧	٠،٨٥ – ١،٠٣	٠،١٧ – ٠،٥١	٠،٢٣ – ٠،٣٦
٨	القياس والتقييم	٠،٤٧ – ٠،٥٩	٠،٨٢ – ٠،٩٨	٠،٥٣ – ٠،٦٨	٠،٣٨ – ٠،٤٨
٩	النمو المهني	٠،٤٣ – ٠،٧٧	٠،٨٣ – ١،٢٧	٠،٣٦ – ٠،٦٣	٠،٢١ – ٠،٦٥
١٠	العلاقة مع المجتمع	٠،٣٦ – ٠،٧٥	٠،٧٨ – ١،١	٠،٣٣ –٠،٧١	٠،٣٠ – ٠،٥٤
	المقياس ككل	٠،٢٤ – ٠،٧٧	٠،٧٨ – ١،٢٧	٠،١٧ – ٠،٧٣	٠،١٦ – ٠،٦٥

يبين جدول (٤) أن قيم معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين ٠،٢٤ (وذلك في معيار الفروق الفردية) و ٠،٧٧ (في معيار النمو المهني)، فهي مناسبة في جميع المعايير مع بعض الصعوبة في معيار الفروق الفردية، أما معاملات التمييز (ارتباط الفقرة مع المعيار) فقد تراوحت على المقياس ككل ما بين ٠،١٧ (في معيار التخطيط) و ٠،٧٣ (في معيار توفير فرص التعلم)، وقيم التمييز (ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية) فقد تراوحت ما بين ٠،١٦ (في معيار الدافعية) و,٦٥ (في معيار النمو المهني) .

جدول رقم (٥)
مدى معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز وقيم الانحراف المعياري للفقرات المتضمنة في مقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم

	المعيار	مدى معاملات الصعوبة	مدى الانحراف المعياري	مدى معاملات التمييز (ارتباط الفقرة على المعيار)	مدى معاملات التميز(ارتباط الفقرة على الدرجة الكلية)
١	المفاهيم الأساسية	٠،٨٦–٠،٦٣	١،٣٣–٠،٧٩	٠،٦–٠،٢–	٠،٤٨– ٠،٤–
٢	توفير فرص التعلم	٠،٨٢–٠،٦٩	١،١٦–٠،٧٨	٠،٦١–٠،٢٢	٠،٣٤–٠،٠٥
٣	الفروق الفردية	٠،٨٣– ٠،٥٦	١،٢٨– ٠،٧٧	٠،٦٨–٠،٠٠٥–	٠،٦٦ – ٠،٠٢–
٤	استراتيجيات التدريس	٠،٨٥– ٠،٥٢	١،٢٣– ٠،٨٤	٠،٥٤ – ٠،٠٢٣	٠،٦٨ – ٠،١–
٥	الدافعية	٠،٨٢– ٠،٦٨	١،٢٢– ٠،٧٣	٠،٦٣– ٠،٢–	٠،٥ – ٠،٣–
٦	وسائل الاتصال	٠،٨٣– ٠،٥٩	١،٢٦– ٠،٧٥	٠،٦٢–٠،٠٤–	٠،٥٨ –٠،١١
٧	التخطيط	٠،٨٢ ٠،٥٣	١،٢٧– ٠،٨٩	٠،٥٦ – ٠،٥–	٠،٥٦ –٠،٦٤–
٨	القياس والتقييم	٠،٨١– ٠،٦٦	١،٢١– ٠،٠٤	٠،٦٩ – ٠،٢٢	٠،٤٨ – ٠،١١
٩	النمو المهني	٠،٨٢ –٠،٧	١،١٤– ٠،٨٢	٠،٨٢ – ٠،٥٥	٠،٢٩ – ٠،١٩
١٠	العلاقة مع المجتمع	٠،٧٧– ٠،٦٨	١،٠٦– ٠،٧١	٠،٧– ٠،١٢	٠،٤٢ – ٠،١٣–
	المقياس ككل	٨٦, – ٠،٥٢	١،٣٣ – ٠،٠٤	٠،٨٢ – ٠،٥–	٠،٦٨ – ٠،١–

يبين جدول (٥) أن قيم معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين ٠،٥٢(في معيار استراتيجيات التدريس) و ٠،٨٦ (في معيار المفاهيم الأساسية)، وهي تعبر عن مستوى صعوبة مناسب لفقرات المقياس. أما معاملات التمييز لارتباط الفقرة على المعيار فقد تراوحت ما بين –٥,٠ (في معيار التخطيط) و ٠،٨٢(في معيار النمو المهني)، وقيم التمييز التي تعبر عن ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين –٠،١(في معيار استراتيجيات التدريس) و ٠،٦٨ (في المعيار نفسه) .

وبناء على ما تحقق لفقرات الأدوات الخاصة بالنموذج المقترح اعتبرت هذه القيم لمعاملات الصعوبة ومعاملات التمييز كافية للانتقال إلى اشتقاق مؤشرات سيكومترية حول الدرجات التي يمكن الحصول عليها من أدوات النموذج والتي تبدو في الجزء الخاص بالتحليل الإحصائي في هذه الأطروحة.

إجراءات جمع البيانات:

جرى تطبيق أداتين من الأدوات السابقة لنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم للكفايات: مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات فقط، على أفراد عينة

الدراسة. (ولم تجر عملية تطبيق المقياس الثالث مقياس المكونات الأدائية للكفايات على أفـراد عينة الدراسة الرئيسية نظراً لما يتطلبه من إجراءات لاستخراج الصدق لدرجاته والمتمثلة فـي القيام بزيارات ميدانية للمعلمين ورصد النواتج المهنية الخاصة بالمعايير المتضمنة فـي إطـار النموذج المقترح، والعمل على تحليلها لتشكل محكات للحكم على الدرجات المتحققة للمفحوصين على هذه الأداة، والذي لا يمكن للباحثة ضمن الزمن المتاح لها القيام به، إذ تضمنت توصـيات هذه الرسالة القيام بذلك مستقبلاً في إطار إحدى الدراسات المستقلة التي يمكن أن تتبنـى هـذه الأداة واشتقاق دلالات وصدق ومعايير الأداء لها) وذلك عن طريق قيام الباحثة بزيارة المعلمين في مدارسهم أو تجميعهم في مدرسة ما في حالة تمكنها من القيام بذلك، وذلك بعد أن حـصلت على كتاب بالموافقة على زيارة المدارس التابعة لكل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغـوث والتي تبدو في ملحق رقم (٥). إذ جرى الالتقاء بالمديرين والمديرات الذين تم شمول معلمـيهم أو معلماتهم في عينة الدراسة الرئيسية وطلب منهم تزويد الباحثة بالتقديرات التي حصل عليهـا معلميهم في السنوات الثلاث المنصرمة وذلك لاستخدامها كمحك لتقدير الصدق التلازمـي فـي أدوات الدراسة.

وقد قامت الباحثة لتسهيل مهمة تطبيق المقياس الخاص بقياس المكونات المعرفية للكفايات بتقسيمها إلى نموذجين(أ) و(ب) ، مما يعطي وقتاً مناسباً لعملية تطبيق هذا المقياس، حيث جرت عملية تطبيق أداتي الدراسة على المعلمين والمعلمات المشمولين بالدراسة إما بشكل فردي أو بشكل تجميعهم في مجموعات تراوح عدد الأفراد فيها ما بين ١٥- ٢٥ معلم ومعلمة وكانت الباحثة قبل تطبيق المقياس تعمل على إعطاء المعلمين والمعلمات فكرة عامة عن دراستها وعن الأدوات التي هي بصدد تطويرها وتعمل على حثهم على إيلاء عملية الإجابة على أدوات الدراسة بجدية نظراً لانعكاس ذلك على دقة النتائج التي سوف تخرج لها. استغرقت عملية تطبيق كل أداة من أدوات الدراسة ما مقداره ٦٠ دقيقة تقريباً.

الخطوة الرابعة : التوصل إلى الخصائص السيكومترية لأدوات النموذج :

جرى التوصل إلى مؤشرات عن الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للدرجات على أدوات النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن والتوصل إلى المكافئات المئينية للدرجات الخام على مقياس المكونات المعرفية، والدرجات على مقياس المكونات الانفعالية وذلك باستخدام الطرق الآتية:

أولاً الصدق:

جرى التوصل إلى مؤشرات عن صدق الدرجات لكل من مقياس المكونات الانفعالية للكفايات، ومقياس المكونات المعرفية للكفايات المشمولة في نموذج تقييم أداء المعلم باستخدام الطرق الآتية:

أ- الصدق المنطقي: وذلك من خلال الإجراءات التي تم اتباعها أثناء التوصل للكفايات ومؤشراتها والفقرات التي تم بناؤها لها والمتمثل بآراء وتقييم المحكمين لها.

ب- صدق البناء: جرى التوصل إلى دلالات عن صدق البناء للدرجات على مقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المشمولة في نموذج تقييم أداء المعلم وذلك من خلال استخدام محك المجموعات المصنفة، إذ جرى أخذ مجموعتين من المعلمين والمعلمات تم تصنيفهم بناء على تقارير الأداء المقدمة من المدراء والمشرفين السنوية، على أنهم متميزون، وأخرى جرى تصنيفهم على أنهم غير متميزين وذلك بناء على نفس المعايير السابقة، كل منها تحتوي على ١٠٠ معلم ومعلمة، تم إيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات المتحققة لهم على كل معيار من المعايير المشمولة في النموذج المقترحة في حالة كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات، ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المشمولة بهذا النموذج وللدرجات الكلية على كلا المقياسين، كذلك جرى التوصل إلى مؤشرات على صدق البناء للمقياس بناء على دلالة الفروق في الأداء للمفحوص بحسب كل من المؤهل العلمي للمعلمين والتقدير العام الذي حصل عليه عند تخرجه من آخر مؤهل علمي له على كل من الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على كفايات كل معيار وعلى الكفايات الخاصة بالمعايير مجتمعة في حالة كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات، ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات، وسوف يتم تناول أبرز ما تم التوصل له من دلالات صدق البناء للدرجات على أداتي الدراسة مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المشمولة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن، في إطار الفصل الرابع: فصل النتائج لهذه الأطروحة.

جـ- الصدق بدلالة محك تلازمي: جرى التوصل إلى دلالات عن الصدق بدلالة محك تلازمي للدرجات على مقياسي المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية للكفايات المشمولة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم باستخدام معدل التقديرات التي حصل عليها المعلم في آخر سنوات في التقرير السنوي كمحك، إذ جرى إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة

للمعلم على مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المشمولة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن ومتوسطات تقديراتهم التي حصلوا عليها في آخر ثلاث سنوات، وسيتم عرض نتائج الصدق بدلالة محك تلازمي في الفصل الرابع: فصل النتائج من هذه الأطروحة.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات الدرجات على كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المشمولة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن باستخدام الطرق التالية:

أ) الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

جرى اشتقاق مؤشرات عن الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المشمولة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن عن طريق تطبيق هذين المقياسين. على عينتين مؤلفة من ١٠٠ معلم ومعلمة، جرى اختيارهم من بين الأفراد في العينة الرئيسية للدراسة وجرى إعادة تطبيق المقياسين عليهما مرة أخرى بعد فاصل زمني تراوح ما بين أسبوعين إلى أربعة أسابيع، ثم تم إيجاد معاملات الارتباط المتحققة للمفحوصين في عينتي الدراسة بين الدرجات على مقياسي المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية للكفايات المشمولة بالنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن في مرتي التطبيق، وسوف يتم عرض النتائج التي تم التوصل لها حول معاملات الثبات بالإعادة لاحقاً في إطار الفصل الرابع في هذه الأطروحة.

ب) معاملات الاتساق الداخلي/ إحصائيا الفقرة:

جرى استخراج مؤشرات عن ثبات الدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية للكفايات المشمولة بالنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن عن طريق استخدام طريقة الاتساق الداخلي / إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وذلك باستخدام البيانات المتحققة للباحثة في عينة الدراسة الرئيسية، وسيتم عرض معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا في إطار الفصل الرابع في هذه الأطروحة.

جـ) الخطأ المعياري للدرجات على أدوات النموذج:

جرى استخراج دلالة عن ثبات الدرجات على أدوات النموذج لتقييم عمل المعلم مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للمكونات، عن طريق استخراج قيم الخطأ المعياري للقياس المتحدة مع الدرجات الممكنة على هذين المقياسين وذلك باعتبار أن الخطأ المعياري يعتبر مؤشراً على الثبات إذ كلما زادت قيم الخطأ المعياري للمقياس قلت قيمة الثبات والعكس صحيح. إذ جرى استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة كمدخل لحساب هذه المعاملات، ومما تجدر الإشارة له أن قيم الخطأ المعياري للقياس للدرجات على المقياسين المتضمنة للنموذج يمكن أن تفيد في بناء مدى الثقة بالدرجات المتحققة على هذين المقياسين الأمر الذي يساعد على التنبؤ بالمدى الذي تقع به الدرجات الحقيقية المتحققة للمفحوصين على هذين المقياسين، وسيتم عرض الخطأ المعياري للدرجات على أداتي الدراسة في إطار الفصل الرابع في هذه الأطروحة.

ثالثاً: المكافئات المئينية:

جرى استخراج الرتب المئينية المناظرة للدرجات الممكنة على أداتي النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم مقياس المكونات الانفعالية للكفايات ومقياس المكونات للكفايات وذلك باستخدام البيانات المتحققة للباحثة من خلال العينة الرئيسية للدراسة، وسيتم عرض هذه المعايير المئينية لتفسير الأداء على أداتي الدراسة لاحقاً في إطار الفصل الرابع: فصل النتائج في هذه الأطروحة.

استخراج الدرجات:

جرى بعد تطبيق أدوات النموذج على أفراد عينة الدراسة استخراج درجات لكل مفحوص على كل من المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية المقاسة بمقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية على التوالي لكل معيار من المعايير العشر المشمولة في نموذج تقييم أداء المعلم، وذلك بجمع الدرجات المتحققة له على كل فقرة من فقرات مقياس المكونات المعرفية للكفايات وفقرات المكونات الانفعالية للكفايات لكل معيار على حدة، ومن ثم إيجاد الدرجة المتحققة له على المكونات المعرفية للكفايات ككل والدرجة المتحققة له على المكونات الانفعالية للكفايات، ويبين الجدول رقم (٦) عدد الفقرات ومدى الدرجات الممكن لكل

معيار من المعايير المتضمنة نموذج تقييم أداء المعلم المقترح وللمكونات المعرفية والمكونات الانفعالية ككل.

جدول رقم (٦)

عدد الفقرات والدرجات الممكنة على كل من مقياسي المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير المشمولة بالنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم.

المعيار		مقياس المكونات المعرفية للكفايات		مقياس المكونات الانفعالية للكفايات	
		عدد الفقرات	مدى الدرجات	عدد الفقرات	مدى الدرجات
الأول	المفاهيم الأساسية	١١	٠-١١	١٢	٠-١٢
الثاني	توفير فرص التعلم	٢٢	٠-٢٢	٣	٠-٣
الثالث	الفروق الفردية	١٧	٠-١٧	٩	٠-١٧
الرابع	استراتيجيات التدريس	١٣	٠-١٣	٤	٠-٤
الخامس	الدافعية	١٠	٠-١٠	٩	٠-٩
السادس	وسائل الاتصال	١٤	٠-١٤	٦	٠-٦
السابع	التخطيط	٧	٠-٧	٥	٠-٥
الثامن	القياس والتقييم	٢٨	٠-٢٨	٤	٠-٤
التاسع	النمو المهني	٧	٠-٧	١٣	٠-١٣
العاشر	العلاقة مع المجتمع	٧	٠-٧	٧	٠-٧
المقياس ككل		١٣٦	٠-١٣٦	٧٢	٠-٧٢

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة وما انتهت إليه من دلالات عن صدق وثبات وفاعلية فقرات أدوات الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين، بما اتبع من إجراءات في بناء أدوات الأنموذج سواء في تحديد المؤشرات الدالة للكفايات المتضمنة للأنموذج والتوصل إلى فقرات كل من مقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المشمولة بالأنموذج، وطريقة اختيار العينات وحجمها التي تم بناء عليها التوصل للخصائص السيكومترية للدرجات على أدوات النموذج واشتقاق معايير لتفسير الأداء عليها. كما وتتحد نتائج هذه الدراسة بالظروف التي تم توفيرها من قبل الباحثة عند جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة.

الفصل الرابع

فصل النتائج

الفصل الرابع

فصل النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى نموذج خاص بتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية وبناء أدواته الخاصة به، والوصول إلى مؤشرات عن فاعلية فقراتها وصدق وثبات الدرجات عليها، إذ جرى اعتماداً على النماذج الواردة في الدراسات السابقة لتقييم عمل المعلم وضع نموذج لتقييم أداء عمل المعلم في الأردن، إذ يتضمن هذا النموذج عشرة معايير رئيسية تضمن كل منها الكفايات الخاصة بها، والتي يتوجب امتلاكها من قبل المعلم حتى يحقق المعيار المحدد، وقد جرى توزيع الكفايات على الجوانب التي تشكل الكفاية: الجانب المعرفي والجانب الانفعالي الوجداني (القيمي) والجانب الأدائي المهاري السلوكي، إذ جرى بناء ثلاث أدوات لقياس كل من الجانب المعرفي والجانب الانفعالي الوجداني والجانب الأدائي المهاري من كل كفاية لكل معيار من المعايير العشرة المتضمنة في النموذج، وجرى اشتقاق مؤشرات عن كل من فاعلية فقراتها وصدق وثبات الدرجات التي يمكن الحصول عليها وذلك باستخدام عينة مكونة من (٢٠٦١) مفحوص، جرى اختيارها بشكل عشوائي من بين المعلمين العاملين من المدارس الأردنية، روعي في اختيارها تمثيلها لمتغيرات الجنس، والموقع الجغرافي للمدرسة التي يعمل بها المعلم (إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب)، ومستواها (أساسية، وثانوية، و أساسية وثانوية معاً)، ومعدلاتهم التي تخرجوا بها في الشهادة الأخيرة التي يحملونها (مقبول، وجيد وجيد جداً وممتاز)، وتميزهم بالأداء بعملهم بحسب تقارير مدرائهم والمشرفين عليهم (متميزون، غير متميزين)، والمؤهل العلمي لهم (الدبلوم، والبكالوريس والماجستير والدكتوراة). وذلك لأغراض التوصل إلى مؤشرات صدق البناء وفاعلية الفقرات المتحققة للصورة النهائية لأدوات الدراسة، وكإجراء تنظيمي يعرض هذا الفصل الإطار العام للنموذج الذي تم التوصل له وكيفية استخدامه، تم عرض أبرز الدلالات حول فاعلية الفقرات لكل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير الخاصة بتقييم أداء المعلم والمتضمنة في الأنموذج المقترح، ومقياس المكونات الانفعالية (الالتزام والدافعية والتوجه نحو المهنة) للجانب الانفعالي الوجداني للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير الخاصة بتقييم أداء المعلم المتضمنة في الأنموذج المقترح، كذلك يتناول هذا الفصل عرضاً لأبرز مؤشرات الصدق المنطقي وصدق البناء المتحقق للدرجات على هاتين الأداتين ومؤشرات الثبات بطريقة الإعادة وثبات الاتساق الداخلي باستخدام إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقيم الخطأ المعياري.

أولاً: الإطار العام للنموذج:

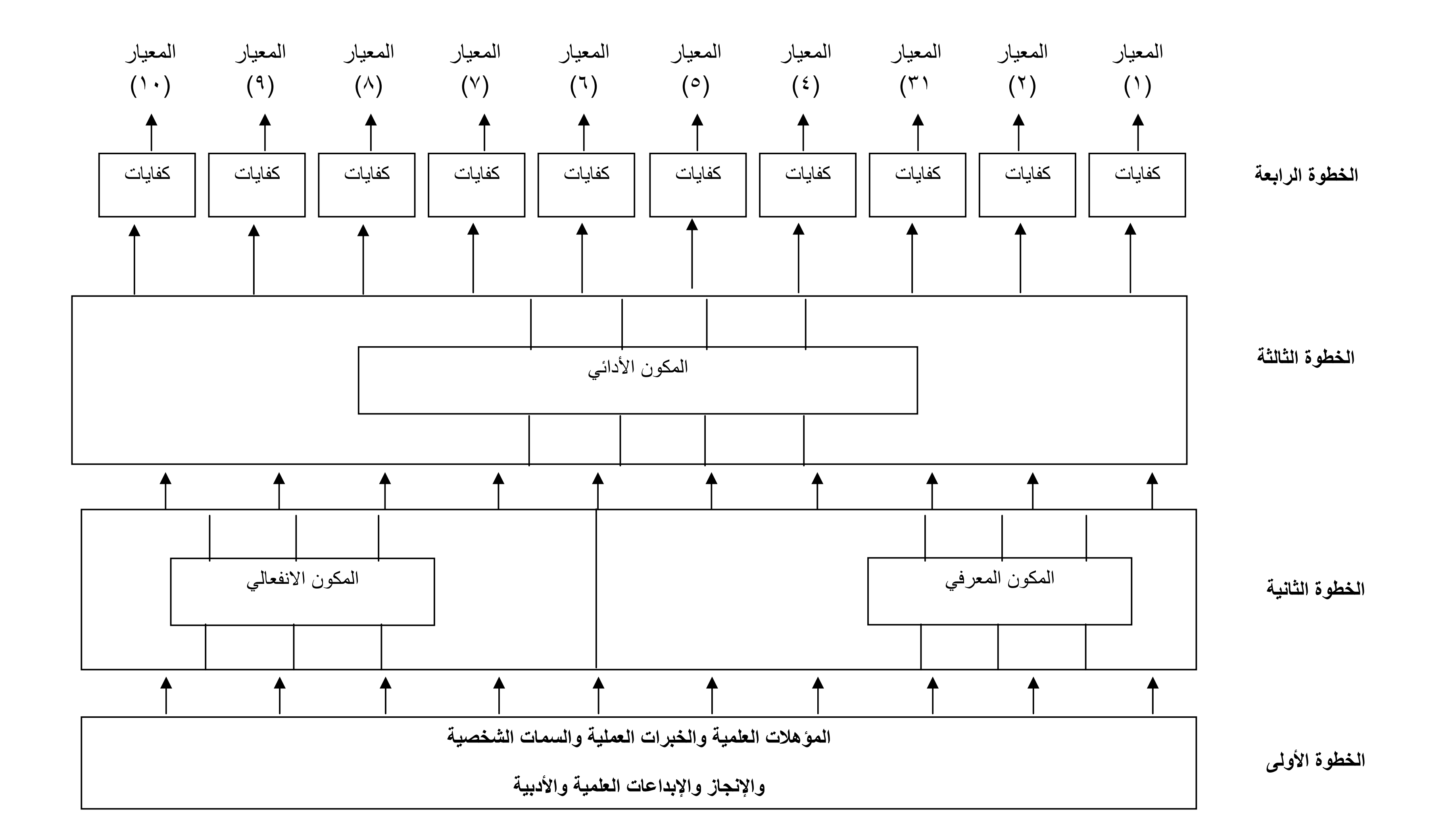
يتضمن النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم عشرة معايير أساسية وهي تمثل المعايير المشتركة التي يمكن استخدامها للحكم على الممارسات المهنية التدريسية لجميع المعلمين، حيث يتضمن النموذج المقترح للكفايات المحورية العامة Common Core Competences التي ترسم وتحدد المبادئ والأسس العامة للممارسات المهنية التدريسية عبر التخصصات المختلفة والمراحل التي تطبق بها ويشترك جميع المعلمين في ضرورة إمتلاكها للقيام بالأدوار المهنية التي تطلبها عملهم، فهو لا يتضمن الكفايات التي تمليها طبيعة مادة دراسية معينة أو مرحلة تعليمية عمرية والتي يتوقع أن يتم تطويرها لاحقاً، حيث جرى الاقتصار في الأنموذج المقترح على هذه الكفايات العامة من منطلقين:

الأول: أن هذه الكفايات تشكل المؤشرات على مدى الالتزام بالممارسات المهنية لمهنة التدريس والتي تعد بمثابة الرابط بين جميع العاملين في إطار مهنة التدريس، بغض النظر عن المجالات والموضوعات التي يقومون بتدريسها والمرحلة الدراسية التي يعملون بها، وهي تشكل اللغة العامة المشتركة لجميع المعلمين، وبذلك تشكل مجموعة التفاهمات والقواسم المشتركة من الاعتقادات والتفاهمات والتي تسمح للمعلمين بالحديث والعمل معاً من أجل تحقيق الأهداف والأغراض التي تسعى عملية التعلم والتعليم إلى تحقيقها.

الثاني: وجود هذه الكفايات يجعل من إمكانية تطوير أدوات تقييمية عامة لتقييم أداء المعلمين ممكناً.

من هنا اعتبرت المعايير العشر أساساً لتقييم أداء المعلم بحيث يضمن كل منها مجموع من الكفايات كمؤشرات على تحقق هذا المعيار، وقد تم تعريف الكفايات الخاصة بكل معيار من منطلق أن لكل منها جانباً معرفياً وجانباً إنفعالياً وجدانياً وجانباً أدائياً، إذ يتمثل الجانب المعرفي بالمعارف الواجب إمتلاكها من قبل المعلم حتى يعد المعلم قد امتلك المعيار الذي تقع فيه الكفاية، فالأداء الكفء يبنى على معرفة أساسية وفهم للأنشطة التي يتم تنفيذها بالإضافة إلى أن هذا المكون يساعد الفرد على إعادة الأداء أو نقله إلى مواقف وسياقات أخرى. أما المكون الانفعالي الخاص بكفايات كل معيار فيمثل درجة الالتزام بالمهمة أو المهمات المهنية ذات الصلة بالمعيار؛ فالجانب الانفعالي الوجداني هو الذي يحمل الفرد على الاندفاع لأداء الدور المهني بحماس ويجعل سلوك المعلم مذوتاً داخلياً، أما المكون الأدائي فيصف النتاجات المتوقع من المعلم أن يظهرها أو يقوم بها حتى يحقق المعيار وذلك بترجمة الجانب المعرفي والانفعالي إلى سلوك أو أداء معين.

إذ يقترح هذا النموذج لتقييم أداء المعلم أربع خطوات رئيسية تمر بها عملية تقييم أداء المعلم يمثل كل منها مستوى من مستويات التقييم والتي يمكن أن تطبق في إطار كل من التقييم التكويني والتقييم الختامي لأداء المعلم، ويبين الشكل رقم (١) الهيكل العام للأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن موضحاً عليها هذه الخطوات الأربع وكذلك يبين الملحق رقم (١) النموذج المقترح كاملاً.



الشكل رقم (١) الإطار العام للنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية

يلاحظ من الشكل رقم (١) أن هنالك أربعة مستويات أو خطوات متضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية، حيث تتضمن الخطوة الأولى أو المستوى الأول: التأكد من امتلاك المعلم لمجموعة من المعلومات العامة، والمتمثلة في مؤهلاته العلمية، وعدد سنوات الخبرة ومجموعة من السمات الشخصية (الالتزام الانفعالي، ومفهوم الذات وتقديرها، والقيادة والتعاون، والعلاقات مع الذات والعلاقات مع الآخرين، والدفء الوجداني، وسرعة البديهة، واللباقة.....) والتي يمكن أن يتم التوصل لها من خلال المقابلة الشخصية التي تجري مع المعلم أو من خلال مقياس لسمات الشخصية التي ترتبط بأداء المعلم وسلوكه الصفي وأدائه العلمي، والواقع أن الدرجة التي تعطى لذلك في إطار هذا النموذج يتقرر بناء المتطلبات والتشريعات المعمول بها في إطار نظام التربية والتعليم الذي ينص على المؤهل والخبرات والسمات العامة لشخصية المعلم وسلوكه، أو تقرره بناء على محكات للمفاضلة التي تضعها المدرسة التي يود أن يعمل بها المعلم، إذ تعتبر هذه الخطوة خطوة مهمة وما يحدث ضمنها تقرره الأنظمة والتشريعات التي ينص عليها تعليمات وأنظمة الخدمة المدنية المعمول بها في الأردن وكذلك ما تضعه مجالس الإدارة للمدارس (في حالة المدارس الخاصة) من شروط وموصفات للمعلم الذي يعد مقبولاً من قبلها للعمل في هذه المدارس.

أما الخطوة الثانية فتمثل محور اهتمام هذه الأطروحة، إذ تتضمن قياس المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية للمعايير العشرة المتضمنة في الأنموذج والتي تعتبر مؤشرات على امتلاك المعلم للكفايات اللازمة لتحقيق امتلاكهم للمعايير العشر التي تم تضمينها الأنموذج المقترح لتقييم عمل المعلم، إذ جرى في إطار هذه الأطروحة إعداد ثلاث أدوات لتقييم المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية والمكونات الأدائية للكفايات المتضمنة في المعايير العشر على التوالي، والتي سبق أن تم استعراض الخطوات التي مرت بهما عملية تطويرها والتوصل إلى فقراتها بالتفصيل في إطار الفصل الثالث في هذه الأطروحة. وتتناول الأجزاء الآتية من هذا الفصل، عرضاً لأبرز الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) للدرجات التي يمكن الحصول عليها من خلال هذه الأدوات والفاعلية المتحققة لدرجاتها، إذ يتم تطبيق هذه الأدوات من قبل المعلم بنفسه لتقييم المعارف التي يمتلكها ذات الصلة بالكفايات المتضمنة المعايير العشر ودرجة الدافعية لديه لتنفيذ الأنشطة والسلوكات بحماس والتي أيضاً ذات صلة بالكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المشمولة بالنموذج، أما الأداة الثالثة فالدرجة عليها تعكس مستوى الأداء المهاري السلوكي الذي يتحقق للمعلم؛ إذ يتوقع أن تشكل الدرجات التي يحصل عليها المعلم على الجانب المعرفي والجانب الانفعالي محكات هامة للحكم على سوية الكفايات المهنية اللازمة

لعملية التدريس وبالتالي إصدار قرارات خاصة بتوظيف المعلم أو تقرير ما هي الحاجات التدريبية اللازمة له قبل أن يلتحق في العمل بالمدرسة إذ تتضمن هذه الأطروحة المكافئات المئينية التي توازي الدرجات الخام المتحققة للمعلمين في عينة الدراسة مما يساعد على اتخاذها كنقاط مرجعية لمقارنة أداء معلم مع آخر، كذلك يمكن أن تفيد هذه الدرجات في إطار التقييم التكويني للمعلم وذلك للوقوف على ما يحتاجه من تدريب في حالة تطبيق برنامج لرفع سوية المعارف والدافعية لدى المعلم للقيام بالأدوار المهنية له والخاصة بالتدريس، إضافة إلى استخدامها للحكم على الأداء المهني للمعلم في إطار برامج التقييم الختامي الذي يمكن أن يتم للمعلمين في نهاية كل عام دراسي أو حتى فصل دراسي.

أما الخطوة الثالثة: فيتم فيها التوصل إلى معلومات عن الجانب الأدائي المهاري للمعلم عن طريق التعرف بالنتاجات السلوكية المتوقع من المعلم القيام بها والتي تنسجم مع المعايير العشرة المتضمنة في النموذج ويتم ذلك من خلال مقياس المكونات الأدائية لكفايات المعلم والتي تضمنت مواقف شبيهة بالمواقف الفعلية التي يتوقع من المعلم أن يواجهها في إطار الممارسات الفعلية والتي تتضمن كل معيار من المعايير العشرة ، وجري وضع لها أبدال متدرجة من حيث الأداء السلوكي المتوقع من المعلم القيام به لمواجهة الموقف الوارد والمتضمن في الفقرة، ويجري تطبيقها على المعلم بشكل ذاتي. وقد جرى استخراج لها دلالات عن فاعلية فقراتها، ولكن لم يجر استخراج مؤشرات عن الصدق والثبات لها وذلك لأسباب تعود إلى ضيق الوقت المتاح أمام الباحثة للقيام بذلك نظراً للحاجة إلى جمع بيانات تقوم على المشاهدات الصفية وجمع عينات من أعمال الطلبة لتحليلها، (وتنوي الباحثة استكمال هذا العمل لاحقاً بعد إنهاء متطلبات حصولها على الدرجة العلمية الحالية). وكذلك يمكن أن يتم الاستعاضة عن المقياس الخاص بالمكونات الأدائية للكفايات من خلال قوائم لرصد السلوكات هذه كما وردت في إطار الأنموذج المقترح من خلال الملاحظة الصفية والزيارات الإشرافية والتوجيهية لمدير المدرسة أو المشرف التربوي، ويجري تقدير درجة وجودها بناء على سلم تقدير خماسي (تمارس بدرجة كبيرة، بدرجة فوق المتوسط، بدرجة متوسطة، وبدرجة دون المتوسط، لا تمارس)، وتكون الدرجة على هذه الأداة في حالة تبني المواقف الافتراضية والتقييم الذاتي من قبل المعلم عبارة عن الدرجة المتحققة له على فقرات هذه الأداة أو هي عبارة عن مجموع التقديرات التي حصل عليها المعلم من خلال المدير أو المشرف الذي قام بتقدير الأداء الفعلي للممارسات والسلوكات الأدائية الواردة في المعايير العشرة المتضمنة في النموذج المقترح.

أما الخطوة الرابعة: فتتمثل في تقدير درجة الكفاية المتحقق للمعلم بناء على ما تجمع لدى القائم على عملية التقييم من درجات خاصة بالمعلم موضع الاهتمام، إذ يتم إعطاء ما نسبته ٢٥% من الدرجة الكلية على المعلومات ذات الصلة بالخطوة الأولى السمات الشخصية والمؤهلات و٤٠% من الدرجة الكلية للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات، ومقياس المكونات الانفعالية و٣٥% من الدرجة الكلية للدرجة على مقياس المكونات الأدائية للكفايات أو التقديرات التي حصل عليها المعلم من قبل المدير أو المشرف على نفس الجوانب الأدائية للكفايات الواردة في النموذج المقترح، وبالتالي إذا رمز للدرجة التي حصل عليها المعلم على المعلومات المتحققة له بالخطوة الأولى للمؤهلات العامة وسمات الشخصية والخبرات بالرمز (ع١) والدرجة على مقياس المكونات المعرفية للكفايات بالرمز (م١) ومقياس المكونات الانفعالية لكفايات بالرمز (ن١) ومقياس المكونات الأدائية أو تقديرات المدراء والمشرفين بالرمز (د١) عندها تصبح الدرجة التي تعكس مستوى الفاعلية المتحققة للمعلم وفقاً لهذا الأنموذج هي:

الدرجة الكلية: (ع١) × ٠،٢٥ + (م١+ن١)×٠،٤٠ + (د١) ×٠،٣٥

ثانياً: الخصائص السيكومترية لأدوات النموذج:

جرى التوصل إلى الخصائص السيكومترية لأدوات النموذج (الصدق والثبات) وذلك باتباع الإجراءات التي سبق أن تم وضعها بالتفصيل في إطار الفصل الثالث من هذه الأطروحة، إذ جرى التوصل إلى دلالات عن صدق أدوات النموذج باستخدام الصدق المنطقي، وصدق البناء (بدلالة المجموعات المصنفة)، وصدق بدلالة محك/ تلازمي، وكذلك جرى التوصل إلى دلالات عن ثبات أدوات النموذج بدلالة ثلاثة طرق: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وطريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبدلالة الأخطاء المعيارية للقياس. وفيما يلي أبرز النتائج التي تم التوصل لها.

أولاً: مؤشرات الصدق للدرجات على أدوات النموذج:

فيما يلي عرض لأبرز دلالات الصدق المتحققة للدرجات التي يمكن الحصول عليها على أدوات النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن: مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات.

أ) الصدق المنطقي:

تم التحقق من الصدق المنطقي لمقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات ومقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن، وذلك من خلال الإجراءات التي سبق وأن تم تناولها بالتفصيل في إطار الفصل الثالث من هذه الأطروحة عند بنائها وانتقاء فقراتها. إذ جرى التوصل إلى فقراتها من خلال مراجعة الأدب النظري والتجريبي المتوفر حول قياس وتقييم كفايات وأداء المعلم، حيث تم في البداية التوصل إلى المؤشرات الأدائية الدالة على انطباق كل كفاية من الكفايات المتضمنة في الأنموذج بمكوناتها المعرفية والانفعالية والأدائية والخاصة بكل معيار من معايير الأنموذج وجرى عرضها على عينة من المحكمين مؤلفة من أساتذة من الجامعات الأردنية المتخصصين في مجالات القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والإدارة التربوية والقائمين على تأهيل المعلمين والعاملين في وزارة التربية والتعليم من مدراء ومشرفين وقيادات تربوية وسطى. إذ جرى الأخذ بآرائهم حول ملاءمة هذه المؤشرات للدلالة على امتلاك المعلمين للكفايات المعرفية والانفعالية والأدائية الواردة في الأنموذج. ومدى ملاءمتها كي تستخدم لهذا الغرض في البيئة الأردنية، ومدى إمكانية التوصل إلى معلومات دقيقة حولها. إذ جرى بناء على أدائهم إعادة النظر فيها وتعديلها وإضافة وحذف بعضها للتلاءم مع جميع الملاحظات التي أبداها المحكمين الذين عرضت عليهم. كذلك جرى بعد ترجمة هذه المؤشرات على شكل فقرات إعادة عرض الفقرات في أدوات الدراسة (مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات ومقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين في الأردن) على عينة أخرى من الخبراء والمحكمين والتي تضمنت أساتذة في الجامعات الأردنية، والقائمين على تأهيل المعلمين (متخصصون في مجالات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإدارة المدرسية والمناهج والتدريس والقيادة التربوية)، ومن المشرفين ومدراء المدارس والإدارات التربوية الوسطى والمعلمين من ذوي الخبرة الطويلة والذين يمتازون بجديتهم وتميز أدائهم،

إذ جرى الطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات المتضمنة في أدوات الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم من حيث صياغتها اللغوية ووضوح المواقف المتضمنة يها وعلى كونها تعطي مؤشراً دقيقاً وصادقاً على مدى امتلاك المعلم للكفايات التي وضعت؛ للوقوف على تحققها لديه لكل معيار من المعايير العشرة الخاصة بالأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم ومدى وضوح الأبدال التي وضعت لها وسلامة ودقة التدريج الخاص بها(في حالة الفقرات التي بنيت وفق تدريج جوتمان)، إذ جرى بناءً على البيانات المتجمعة لدى الباحثة إلى جانب المؤشرات الإحصائية للفقرات، مراعاة كافة الملاحظات التي أشار لها الخبراء سواء ما يطال منها البنية اللغوية للفقرات أم ملائمة الموقف المتضمن بالفقرة أم الأبدال لها من حيث وضوحها وتدرج الأداء عليها أم مدى صلاحيتها للبيئة الأردنية ولطبيعة المهام والأدوار المهنية المتوقع من المعلم القيام بها، إذ يمكن القول أن ما تحقق للباحثة من معلومات تجمعت حول ملاءمة المؤشرات التي بنيت بناء عليها الفقرات للدلالة على المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية والمكونات الأدائية للكفايات المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن من خلال الخبراء الذين استعانت بهم ووقفت على آرائهم، وكذلك من خلال ما تجمع لديها من معلومات حول البنية اللغوية والبنية المفاهيمية المتضمنة لفقرات أدوات النموذج: مقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية ومقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية المقاسة لهذه الأدوات والتي تمثل المعايير العشر الخاصة بنموذج تقييم أداء المعلم، أن المقياس يحظى بدرجة عالية من الصدق المنطقي والظاهري.

ب) **صدق البناء لأدوات النموذج:**

يشير صدق البناء إلى الدرجة التي يعمل بها المقياس على التنبؤ بتنبؤات السمة أو المفهوم النظري الذي صمم لقياسها، إذ تم في إطار هذا السياق التوصل إلى دلالات عن صدق البناء للدرجات على أدوات الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن: مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم (ولم تستخدم لمقياس المكونات الأدائية للكفايات لضيق الوقت وما يتطلبه من جهد في توقير محكات دالة على صدقه) باستخدام ثلاثة محكات: المجموعات المصنفة مسبقاً، والاختلافات بالأداء تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم، والاختلافات في الأداء تبعاً للتقديرات التي حصلوا عليها بناء على آخر مؤهل علمي لهم. وفيما يلي أبرز النتائج التي تم التوصل لها:

١) دلالات صدق البناء بدلالة المجموعات المصنفة مسبقاً:

لأغراض التوصل إلى مؤشرات على صدق البناء أو المفهوم والمتمثلة في مقدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المصنفة مسبقاً، جرى بناء على البيانات المتحققة للباحثة من خلال عينة مؤلفة من (١٩٣) معلم ومعلمة جرى اختيارهم بشكل عشوائي من بين المعلمين والمعلمات الذين تم الحكم على أدائهم بأنه متميزون (حصلوا على تقديرات امتياز في ثلاث سنوات التي سبقت تطبيق أدوات الدراسة عليهم في التقارير الإدارية والإشرافية لهم) بواقع (٩٦) معلم ومعلمة من مجموعة المتميزين. و(٩٧) معلم ومعلمة في مجموعة غير المتميزين، إذ جرى تطبيق مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات عليهم، وتم استخراج لكل منهم درجة تمثل الكفايات المتضمنة في كل معيار من المعايير العشر المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللدرجة الكلية على المعايير مجتمعة بعضها مع بعض في حالة كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات، وجرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لهذه الدرجات وفحص دلالة الفروق بينها، والجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) يبينان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة للدرجات على المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية للكفايات لكل معيار من المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير العشرة مجتمعة لكل من عينة المعلمين المتميزين وعينة المعلمين غير المتميزين، ودلالة نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفروق بين هذه المتوسطات لكل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات على التوالي.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم تبعاً لكل معيار من المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة مع بعضها البعض لكل من المعلمين والمعلمات المتميزين وغير المتميزين ونتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بينها.

	متميز		غير متميز				
المكونات الانفعالية للكفايات	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة ت**	**درجات الحرية**	**مستوى الدلالة**
الأول: المفاهيم الأساسية	٢٨،١١	٤،١٧	٢٤،٠١	٦،٨٦	٥،٠١-	١٩١	٠٠٠
الثاني: توفير فرص التعلم	٦،٧٩	١،٦٨	٦،٠٠	٢،١٤	٢،٨٤-	١٩١	٠،٠٠٥
الثالث: الفروق الفردية	١٩،٥٣	٣،٣٤	١٧،٠١	٤،٣٣	٤،٥٢-	١٩١	٠٠٠
الرابع:استراتيجيات التدريس	٨،٥٧	٢،٠٥	٧،٥٨	٢،٢٨	٣،١٥-	١٩١	٠،٠٠٢
الخامس: الدافعية	١٨،٠٣	٤،٢٨	١٦،٠٣	٤،٣٣	٣،٢٢-	١٩١	٠،٠٠١
السادس: وسائل الاتصال	١٤،٢١	٢،٢٢	١٢،٠٨	٣،٢٣	٥،٣٣-	١٩١	٠،٠٠٠
السابع : التخطيط	١٠،٥٦	٢،٠٩	٩،٥٦	٢،٣٦	٣،٠٩-	١٩١	٠،٠٠٢
الثامن : القياس والتقييم	٩،٠٣	١،٩٤	٧،٩٧	٢،٦٨	٣،٩١-	١٩١	٠،٠٠
التاسع : النمو المهني	٢٧،٥٦	٤،٥٧	٢٤،٤٧	٥،٠٥	٤،٤٤-	١٩١	٠،٠٠
العاشر : العلاقة مع المجتمع	١٥،٢٠	٣،٠٥	١٣،٥٠	٣،٨٧	٣،٣٩-	١٩١	٠،٠٠١
المكونات المعرفية للكفايات ككل	١٥٧،٨٩	١٨،٧٥	١٣٨،٢٤	٢٦،٣٩	٥،٩٥-	١٩١	٠،٠٠

يلاحظ من الجدول(٧) التباين الواضح بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها المعلمون والمعلمات في كل من المجموعة المتميزة وغير المتميزة في الأداء على جميع المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين، وللمكونات المعرفية مجتمعة بعضها مع بعض (ما عدا المكونات المعرفية الخاصة بالنمو المهني). وكذلك يلاحظ التجانس الواضح في امتلاك هذه المكونات المعرفية لدى المعلمين والمعلمات في مجموعة المتميزين مقارنة بالمعلمين والمعلمات في مجموعة غير المتميزين، حيث يلاحظ أن جميع قيم (ت) الخاصة بفحص الفروق بين المتوسطات المتحققة لمجموعة المعلمين والمعلمات المتميزين ولمجموعة المعلمين والمعلمات غير المتميزين كانت دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$) ولصالح المجموعة المتميزة. الأمر الذي يدل على مقدرة مقياس المكونات المعرفية للكفايات على التنبؤ بالفروق بين أداء المجموعة المتميزة والمجموعة غير المتميزة في التقارير الإدارية والإشرافية للمعلمين في السنوات الثلاث

الأخيرة التي سبقت تطبيق مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم، الأمر الذي يوفر دلالة عن صدق البناء أو المفهوم لهذا المقياس.

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للدرجات على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم تبعاً لكل معيار من المعايير المتضمنة الأنموذج المقترح لتقيم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة لكل من المعلمين والمعلمات المتميزين وغير المتميزين ونتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بينها.

	متميز		غير متميز				
المكونات الانفعالية للكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول: المفاهيم الأساسية	٢٨،١١	٤،١٧	٢٤،٠١	٦،٨٦	-٥،٠١	١٩١	٠٠٠
الثاني: توفير فرص التعلم	٦،٧٩	١،٦٨	٦،٠٠	٢،١٤	-٢،٨٤	١٩١	٠،٠٠٥
الثالث: الفروق الفردية	١٩،٥٣	٣،٣٤	١٧،٠١	٤،٣٣	-٤،٥٢	١٩١	٠٠٠
الرابع:استراتيجيات التدريس	٨،٥٧	٢،٠٥	٧،٥٨	٢،٢٨	-٣،١٥	١٩١	٠،٠٠٢
الخامس: الدافعية	١٨،٠٣	٤،٢٨	١٦،٠٣	٤،٣٣	-٣،٢٢	١٩١	٠،٠٠١
السادس: وسائل الاتصال	١٤،٢١	٢،٢٢	١٢،٠٨	٣،٢٣	-٥،٣٣	١٩١	٠،٠٠٠
السابع : التخطيط	١٠،٥٦	٢،٠٩	٩،٥٦	٢،٣٦	-٣،٠٩	١٩١	٠،٠٠٢
الثامن : القياس والتقييم	٩،٠٣	١،٩٤	٧،٩٧	٢،٦٨	-٣،٩١	١٩١	٠،٠٠
التاسع : النمو المهني	٢٧،٥٦	٤،٥٧	٢٤،٤٧	٥،٠٥	-٤،٤٤	١٩١	٠،٠٠
العاشر : العلاقة مع المجتمع	١٥،٢٠	٣،٠٥	١٣،٥٠	٣،٨٧	-٣،٣٩	١٩١	٠،٠٠١
المكونات الانفعالية للكفايات ككل	١٥٧،٨٩	١٨،٧٥	١٣٨،٢٤	٢٦،٣٩	-٥،٩٥	١٩١	٠،٠٠

يلاحظ من الجدول التباين الواضح في متوسطات الدرجات التي حصل عليها كل من المعلمين والمعلمات في مجموعة المتميزين مقارنة بتلك التي حصل عليها المعلمون والمعلمات في مجموعات غير المتميزين على المكونات الانفعالية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير العشرة للأنموذج وللمعايير مع بعضها البعض، وكذلك يلاحظ التجانس الأكبر في امتلاك هذه المكونات الانفعالية لدى المعلمين والمعلمات في مجموعة المتميزين مقارنة بتلك الخاصة بمجموعة المعلمين والمعلمات غير المتميزين، حيث يلاحظ أن جميع قيم (ت) كانت دالة إحصائياً على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح المجموعة التي تضم مجموعة المعلمين والمعلمات المتميزين، الأمر الذي يدل على مقدرة مقياس المكونات الانفعالية للكفايات للتنبؤ والتمييز بين أداء مجموعة المعلمين والمعلمات المتميزين بناء على التقديرات التي حصلوا عليها في التقارير

الإدارية والإشرافية لهم في السنوات الثلاث التي سبقت تطبيق المقياس عليهم، وتلك الخاصة بمجموعة المعلمين والمعلمات في مجموعة المعلمين غير المتميزين، الأمر الذي يعطي دلالة قوية عن صدق البناء أو المفهوم لهذا المقياس.

٢) دلالات صدق البناء بدلالة الاختلاف في التقديرات في المؤهل العلمي:

يفترض أن يعكس التقدير العام الذي حصل عليه المعلم في آخر مؤهل علمي له مدى امتلاكه للمعارف والمهارات المتخصصة الخاصة بتخصصه ودرجة الحماس والميل والدافعية له نحو ممارسة التخصص الذي تخرج منه، من هنا فقد جرى استخدام التقدير الذي تخرج منه المعلم في آخر مؤهل علمي حصل عليه كمؤشر ومحك لصدق البناء على اعتبار أن التزايد في التقدير يرافقه تزايد في المعارف والمهارات الخاصة بتخصصه وكذلك التزايد في الحماس والدافعية لديه للقيام بالأدوار المهنية المتخصصة بهذا التخصص. إذ جرى أخذ عينة عشوائية مكونة من (٧٥٢) معلم ومعلمة من بين المعلمين المشمولين في عينة الدراسة روعي في اختيارهم توزيعهم على المتغيرات: جنس المعلم، ومستوى المدرسة التي يعمل بها، وموقعها، والتخصص الذي يحمله والتقدير الذي حصل عليه في آخر مؤهل علمي يحمله، وجرى تطبيق كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات عليهم، واستخراج لكل مفحوص درجة تمثل امتلاكه للمكونات الانفعالية والمكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم والخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة لأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن وللمعايير ككل، وجرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتحققة للمفحوصين على هذه الدرجات تبعاً لتقديره في آخر مؤهل علمي حصل عليه (مقبول وجيد وجيد جداً وممتاز)، وجرى فحص أثر تقدير المعلم في آخر مؤهل علمي يحمله على الدرجات المتحققة له على كل من المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية لكفايات المعلم باستخدام تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA وفحص دلالة القيم (باستخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية(Tukey Honestly Significant Differences (HSD))، إذ يبين الجدولين (٩) و(١١) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتحققة لأفراد عينة الدراسة الخاصة بهذا النوع من صدق البناء على كل من المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية للكفايات لكل معيار من معايير الأنموذج وللمعايير مجتمع تبعاً لمتغير تقدير المعلم أو المعلمة في آخر مؤهل علمي يحمله على التوالي، والجدولين (١٠) و(١٢) تبين ملخصات لنتائج

تحليل التباين الأحادي لأثر تقدير المعلم أو المعلمة في آخر مؤهل علمي يحمله على الدرجات المتحققة له على المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية للكفايات لكل معيار من المعايير الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم على التوالي.

جدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للدرجات المتحققة لأفراد عينة صدق البناء على المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم الخاصة بكل معيار من المعايير الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة تبعاً للتقدير الذي حصل عليه المعلم / المعلمة في آخر مؤهل له.

المكونات المعرفية للكفايات	التقدير في آخر مؤهل للمعلم							
	مقبول		جيد		جيد جداً		ممتاز	
	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
الأول: المفاهيم الأساسية	٢٦،١٦	٤،٥٤	٢٦،٥٥	٦،١٣	٢٨،٨١	٥،٦٤	٢٥،٠٨	٧،٠٢
الثاني: توفير فرص التعلم	٦،٨٣	١،٧٧	٦،٤٥	١،٩٠	٦،٤٤	١،٨١	٦،٣٢	١،٦٦
الثالث: الفروق الفردية	١٨،٢٣	٤،٦٢	١٨،٦٣	٤،٢٢	١٨،٦٤	٤،٢٢	١٧،٧٠	٥،٢٠
الرابع:استراتيجيات التدريس	٧،٩٠	١،٨٦	٧،٨٢	٢،١٥	٢٨،١	٢،٣٦	٧،٩٧	٢،٢٥
الخامس: الدافعية	١٧،٦٧	٣،٤٦	١٧،٠٨	٣،٨٨	١٧،١٣	٤،٣٦	١٨،٥٤	٤،٠٥
السادس: وسائل الاتصال	١٣،٧٢	٢،٢٦	١٣،٢٠	٣،١٣	١٣،١٦	٣،٠٧	١٣،٤٨	٣،٥
السابع : التخطيط	١٠،١٣	٢،٢٦	١٠،١٦	٢،٤٣	١١،٠٠	٢،٣١	٩،٧٢	٢،٤٤
الثامن : القياس والتقييم	٨،٧٢	٢،٠٦٢	٨،٥٢	٢،٣١	٨،٧٢	٢،٤٦	٨،٦٧	٢،٣٨
التاسع : النمو المهني	٢٤،٨٦	٥،٦٨	٢٥،٩١	٥،٣٥	٢٦،٣٩	٥،٠٣	٢٥،٩٧	٤،٥٨
العاشر : العلاقة مع المجتمع	١٥،٠٦	٢،٨٩	١٤،٤٧	٣،٤٧	١٤،٤٣	٣،٦١	١٣،٨٣	٣،٨٩
المكونات المعرفية للكفايات ككل	١٤٩،٣٢	٢٠،٩٨	١٤٨،٨٥	٢٥،١٦	4١٤٩،٨	٢٥،٥٢	١٤٧،٣٢	٢٨،٤٤

يلاحظ من الجدول التباين في قيم المتوسطات الحسابية المتحققة لأفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات على المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللكفايات ككل تبعاً للتقدير الذي حصل عليه في آخر مؤهل يحمله، إذ يلاحظ التزايد في هذه القيم من مستوى تقدير إلى آخر مع ملاحظة أن هذا التزايد يصاحبه التذبذب في التقدير الذي حصل عليه المعلم / المعلمة في آخر مؤهل علمي حاصل

عليه، وللوقوف على دلالة هذه البيانات في قيم المتوسطات الحسابية للدرجات التي تمثل المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم الخاصة بكل معيار من معايير الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير ككل، جرى استخراج نتائج تحليل التباين التي تبدو في جدول رقم (١٠).

جدول (١٠) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر التقدير الذي حصل عليه المعلم/ المعلمة في آخر مؤهل علمي له على الدرجات على المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من معايير الأنموذج المقترح لأداء المعلم وللمعايير ككل.

المكونات المعرفية للكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: المفاهيم الأساسية	بين المجموعات	١٠١،٦٦٦	٣	٣٣،٨٨٩	٤،١٠٦	٠،٠٠٧
	داخل المجموعات	٦،١٨٩،٤٣٧	٧٥٠	٨،٢٥٣		
	المجموع	٦،٢٩١،١٠٣	٧٥٣			
الثاني: توفير فرص التعلم	بين المجموعات	١٩٤،٣٥٨	٣	٦٤،٧٨٦	٤،٦١٩	٠،٠٠٣
	داخل المجموعات	١٠،٥١٨،٥٥٩	٧٥٠	١٤،٠٢٥		
	المجموع	١٠،٧١٢،٩١٨	٧٥٣			
الثالث: الفروق الفردية	بين المجموعات	١٦٦،٥٠٠	٣	٥٥،٥٠٠	٢،٧٢١	٠،٠٤٣
	داخل المجموعات	١٥،٢٩٥،٤١٥	٧٥٠	٢٠،٣٩٤		
	المجموع	١٥،٤٦١،٩١٥	٧٥٣			
الرابع: استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٨١،٢٢٤	٣	٢٧،٠٧٥	٣،٢٧٩	٠،٠٢١
	داخل المجموعات	٦،١٩٢،٩٩٥	٧٥٠	٨،٢٥٧		
	المجموع	٦،٢٧٤،٢١٩	٧٥٣			
الخامس: الدافعية	بين المجموعات	٦٩،٢٨٢	٣	٢٣,٠٩٤	٣،٢٥٧	٠،٠٢١
	داخل المجموعات	٥،٣١٨،٥٣٢	٧٥٠	٧،٠٩١		
	المجموع	٥،٣٨٧،٨١٤	٧٥٣			
السادس: وسائل الاتصال	بين المجموعات	١٢٦،٠٧٧	٣	٤٢،٠٢٦	٤،٣٩٤	٠،٠٠٤
	داخل المجموعات	٧،١٧٣،٩٨٨	٧٥٠	٩،٥٦٥		
	المجموع	٧،٣٠٠،٠٦٥	٧٥٣			
السابع : التخطيط	بين المجموعات	٣٠,٢٩٧	٣	١٠،٠٩٩	٢،٦٦٨	٠,٠٤٧
	داخل المجموعات	٢،٨٣٨،٦٦٤	٧٥٠	٣،٧٨٥		
	المجموع	٢،٨٦٨،٩٦٠	٧٥٣			

المكونات المعرفية للكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الثامن : القياس والتقييم	بين المجموعات	١٣٨،٧٣٤	٣	٤٦،٢٤٥	٢،٣٢٩	٠,٠٧٣
	داخل المجموعات	١٤،٨٩١،٠٤٣	٧٥٠	١٩,٨٥٥		
	المجموع	١٥،٠٢٩،٧٧٧	٧٥٣			
التاسع : النمو المهني	بين المجموعات	٢٩،٥٨٤	٣	٩,٨٦١	٧،٥٣٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٨١،٥٢٤	٧٥٠	١,٣٠٩		
	المجموع	١،٠١١،١٠٩	٧٥٣			
العاشر : العلاقة مع المجتمع	بين المجموعات	٣٢،٤٩٥	٣	١٠،٨٣٢	٢،٣٨٠	٠,٠٦٨
	داخل المجموعات	٣،٣٩٥،٦٥٩	٧٤٦	٤،٥٥٢		
	المجموع	٣،٤٢٨،١٥٥	٧٤٩			
المكونات المعرفية للكفايات ككل	بين المجموعات	٤،٩٥٧،٩٢٢	٣	١،٦٥٢،٦٤١	٢،٦٤٨	٠,٠٤٨
	داخل المجموعات	٤٦٥،٥٧٣،٤١٧	٧٤٦	٦٢٤،٠٩٣		
	المجموع	٤٧٠،٥٣١،٣٣٩	٧٤٩			

يلاحظ من الجدول أن هنالك تأثير ذو دلالة إحصائية على ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير التقدير في آخر مؤهل يحمله المعلم/ المعلمة على الدرجات التي حصل عليها المعلم/ المعلمة على المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة الانموذج المقترح لتقييم أداء المعلم، ما عدا في حالة المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل من معيار القياس والتقويم ومعيار العلاقة مع المجتمع، إذ أن قيمة (ف) كانت غير دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$). وللوقوف على مسؤولية هذه القيم الدالة لـــ ف، جرى استخراج نتائج اختبار توكي (HSD) للمقارنات البعدية والذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية المتحققة لأفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بين كل مستوى تقدير لآخر مؤهل علمي لهم، والذي يليه على جميع المكونات المعرفية للكفايات والخاصة بكل معيار من المعايير للأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين والتي كانت لها دلالة إحصائية على مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) وللمكونات المعرفية ككل، مع ملاحظة أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للمكونات المعرفية لبعض المعايير (معيار توفير فرص التعلم، ومعيار مراعاة الفروق الفردية، ومعيار استراتيجيات التدريس، ومعيار التخطيط)، لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات من ذوي التقدير الجيد جداً ومتوسطات درجات المعلمين

والمعلمات في مستوى تقدير ممتاز، عموماً يمكن القول أن هذه النتائج تعطي مؤشراً جيد للدلالة على صدق البناء بدلالة الاختلافات بالتقدير لآخر مؤهل للدرجات التي يمكن الحصول عليها في مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للدرجات المتحققة لأفراد عينة صدق البناء على المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم الخاصة بكل معيار من المعايير الخاصة بالأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة تبعاً للتقدير الذي حصل عليه المعلم/ المعلمة في آخر مؤهل له.

المكونات الانفعالية للكفايات	مقبول		جيد		جيد جداً		ممتاز	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: المفاهيم الأساسية	٢٦,١٦	٤،٥٤	٢٦،٥٥	٦،١٣	٢٦،٨١	٥،٦٤٥	٢٥،٠٨	٧،٠٢
الثاني: توفير فرص التعلم	٦,٨٣	١،٧٧	٦،٤٥	١،٩٠	٦،٤٤	١،٨١	٦،٣٢	١،٦٦
الثالث: الفروق الفردية	١٨،٢٣	٤،٦٢	١٨،٦٣	٤،٢٢	١٨،٦٤	٤،٢٢	١٧،٧٠	٥،٢٠
الرابع:استراتيجيات التدريس	٧،٩٠	١،٨٦	٧،٨٢	٢،١٥	٨،١٢	٢،٣٦	٧،٩٧	٢،٢٥
الخامس: الدافعية	١٧،٦٧	٣،٤٦	١٧،٠٨	٣،٨٨	١٧،١٣	٤،٣٦	١٨،٥٤	٤،٠٥
السادس: وسائل الاتصال	١٣،٧٢	٢،٢٦	١٣،٢٠	٣،١٣	١٣،١٦	٣،٠٧	١٣،٤٨	٣،٥٠
السابع : التخطيط	١٠،١٣	٢،٢٦	١٠،١٦	٢،٤٣	١٠،٠١	٢،٣١	٩،٧٢	٢،٤٤
الثامن : القياس والتقييم	٨،٧٢	٢،٠٢	٨،٥٢	٢،٣١	٨،٧٢	٢،٤٦	٨،٦٧	٢،٣٨
التاسع : النمو المهني	٢٤،٨٦	٥،٦٨	٢٥،٩١	٥،٣٥	٢٦،٣٩	٥،٠٣	٢٥،٩٧	٤،٥٨
العاشر : العلاقة مع المجتمع	١٥،٠٦	٢،٨٩	١٤،٤٧	٣،٤٧	١٤،٤٣	٣،٦١	١٣،٨٣	٣،٨٩
المكونات الانفعالية للكفايات ككل	١٤٩،٣٢	٢٠،٩٨	١٤٨،٨٥	٢٥،١٦	١٤٩،٨٤	٢٥،٥٢	١٤٧،٣٢	٢٨،٤٤

يلاحظ من الجدول التذبذب الواضح في قيم المتوسطات الحسابية للدرجات التي تمثل المكونات الانفعالية للكفايات المهنية لكل معيار من المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير المجتمعة، إذ يلاحظ الارتفاع والانخفاض أو الاستقرار في هذه القيم من مستوى تقدير إلى آخر، مما يعطي انطباعاً أولياً بعدم اختلاف المكونات الانفعالية للكفايات المتضمنة في كل معيار من معايير الأنموذج وللمعايير مجتمعة مع الاختلاف بالتقديرات التي حصل عليها المعلمين والمعلمات المشمولين في عينة صدق البناء بدلالة الاختلافات في التقدير الذي حصل عليها في آخر مؤهل، وللتأكد من المقروئية المبدئية للفروق الملحوظة بين هذه المتوسطات، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر التقدير الذي حصل عليه المعلم/ المعلمة في

آخر مؤهل له على امتلاكه للمكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي والتي تبدو في جدول رقم (١٢).

جدول (١٢) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر التقدير الذي حصل عليه المعلم/ المعلمة في آخر مؤهل له على الدرجات على المكونات الانفعالية للكفايات الخاصة بكل معيار من معايير الأنموذج المقترح وللمعايير ككل.

المكونات الانفعالية للكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: المفاهيم الأساسية	بين المجموعات	١٠٠،١٥	٣	٣٣،٣٨٦	٠،٩٥٤	٠،٤١
	داخل المجموعات	١٩٤٥١،٥٨	٥٥٦	٣٤،٩٨٥		
	المجموع	١٩٥٥١،٧٤	٥٥٩			
الثاني: توفير فرص التعلم	بين المجموعات	٦،٧٤	٣	٢،٢٤٧	٠,٦٥٩	٠،٥٧٨
	داخل المجموعات	١٨٩٦،٨٥	٥٥٦	٣،٤١٢		
	المجموع	١٩٠٣،٥٩	٥٥٩			
الثالث: الفروق الفردية	بين المجموعات	٣٤،٩٣	٣	١١،٦٤٣	٠,٦٢١	٠،٦٠
	داخل المجموعات	١٠٤١٩،٧٦	٥٥٦	١٨،٧٤١		
	المجموع	١٠٤٥٤،٦٩	٥٥٩			
الرابع:استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	١٠،٥٦	٣	٣،٥٢١	٠،٧١٤	٠،٥٤٤
	داخل المجموعات	٢٧٤٠،٢٣	٥٥٦	٤،٩٢٨		
	المجموع	٢٧٥٠،٧٩	٥٥٩			
الخامس: الدافعية	بين المجموعات	٧٩،٠٢	٣	٢٦،٣٤٣	١،٦٠٤	٠،١٨
	داخل المجموعات	٩١٣١،٤٧	٥٥٦	١٦،٤٢٤		
	المجموع	٩٢١٠،٤٩	٥٥٩			
السادس: وسائل الاتصال	بين المجموعات	١٣،٤٣	٣	٤،٤٧٩	٠,٤٧٢	٠،٧٢
	داخل المجموعات	٥٢٧٤،٠٦	٥٥٦	٩،٤٨٦		
	المجموع	٥٢٨٧،٤٩	٥٥٩			
السابع : التخطيط	بين المجموعات	٧،٧٤	٣	٢،٥٨٢	٠،٤٥٦	٠،٧١
	داخل المجموعات	٣١٤٩،٦٣	٥٥٦	٥،٦٦٥		
	المجموع	٣١٥٧،٣٨	٥٥٩			

المكونات الانفعالية للكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الثامن : القياس والتقييم	بين المجموعات	٥،٤٩	٣	١،٨٣٠	٠،٣٢٩	٠،٨٠
	داخل المجموعات	٣٠٩٤،٠٠	٥٥٦	٥،٥٦٥		
	المجموع	٣٠٩٩،٤٩	٥٥٩			
التاسع : النمو المهني	بين المجموعات	٩٠،٧٥١	٣	٣٠،٢٥	١،١١٢	٠،٣٤
	داخل المجموعات	١٥١١٩،٠٧	٥٥٦	٢٧،١٩٣		
	المجموع	١٥٢٠٩،٨٢	٥٥٩			
العاشر : العلاقة مع المجتمع	بين المجموعات	٣٠،٤٥	٣	١٠،١٥٢	٠،٨٢٢	٠،٤٨
	داخل المجموعات	٦٨٥٨،٦٨	٥٥٥	١٢،٣٥٨		
	المجموع	٦٨٨٩،١٣٨	٥٥٨			
المكونات الانفعالية للكفايات ككل	بين المجموعات	٢٤٨،٨٢	٣	٨٢،٩٤	٠،١٣٠	٠،٩٤
	داخل المجموعات	٣٥٤٠٤٦،٠٣	٥٥٦	٦٣٦،٧٧٣		
	المجموع	٣٥٤٣٩٤،٨٥	٥٥٩			

يلاحظ من الجدول عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير تقدير المعلم/ المعلمة في آخر مؤهل حصل عليه على الدرجات المتحققة على المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم والخاص بكل معيار من المعايير المشمولة له في الأنموذج المقترح لأداء المعلم وللمكونات الانفعالية للكفايات ككل، الأمر الذي يشير إلى أن الزيادة في التقدير لا تصاحبه دافعية عليه لممارسة المهام والأنشطة المتضمنة في المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم، الأمر الذي قد يعكس خطأ الافتراض الذي تم وضعه من أن الزيادة في التقدير في آخر مؤهل للمعلم يصاحبه زيادة في المكونات الانفعالية للكفايات المهنية، أو أن هنالك خطأ في المعاينة الخاصة بهذه الدراسة، أو أن الاختبار يتمتع بالصدق وفق المحك لصدق البناء، لكن الباحثة ترجح عدم دقة الفرضية التي وضعتها وانطلقت منها لإيجاد صدق بناء باستخدام هذا المحك.

٣) صدق البناء بدلالة الاختلاف في آخر مؤهل علمي للمعلم/ المعلمة:

جرى التوصل إلى دلالات عن صدق البناء للدرجات على كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، وذلك عن طريق التوصل إلى الاختلافات في الدرجات التي تمثل امتلاك المكونات المعرفية للكفايات والمكونات الانفعالية

للكفايات المهنية الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة لأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم. ، وذلك بحسب الدرجة العلمية التي يمتلكها عينة مكونة من ٨٧١ معلم ومعلمة، جرى اختيارهم بشكل عشوائي بحيث يحملون درجات علمية مختلفة إضافة إلى تمثيلهم قدر الإمكان متغيرات الدراسة الأخرى: جنس المعلم ومستوى المدرسة التي يعمل بها وتخصصه وتقديره في التقارير الإدارية والإشرافية التي حصل عليها في آخر ثلاث سنوات والتقديرات التي حصل عليها عند تخرجه من آخر مؤهل حصل عليه، وذلك على افتراض أن التزايد في المؤهل العلمي يتوقع أن يتبعه زيادة في المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية للكفايات الخاصة بمهنة التعليم وأداء المعلم، الجدولين رقم (١٣) (١٥) يمثلان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للدرجات التي تمثل مدى امتلاك المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة الخاصة بفحص الاختلافات في الأداء تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم أو المعلمة كمحك لصدق البناء للمكونات المعرفية والمكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم والخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة لأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمكونات ككل على التوالي. بينما يوضح الجدولين(١٤) و(١٦) ملخصات نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي للمعلم/ المعلمة على الدرجات التي يمكن الحصول عليها من خلال مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم.

جدول (١٣)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية الخاصة بكل معيار من المعايير العشر للأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن وللمعايير ككل.

المكونات المعرفية للكفايات	المؤهل العلمي للمعلم					
	دبلوم		بكالوريس		دراسات عليا	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: المفاهيم الأساسية	٤،٢٦	٢،٧٧	٤،٩١	٢،٨٥	٥،٣٥	٣،٤٠
الثاني: توفير فرص التعلم	٥،٨٧	٣،٧١	٦،٥٤	٣،٦٨	٧،٣٦	٤،٩٠
الثالث: الفروق الفردية	٦،١١	٣،٨٩	٧،٤٩	٤،٤٦	٧،٨٥	٥،٤٨
الرابع:استراتيجيات التدريس	٤،٢٤	٣،٠٥	٤،٧٠	٢،٨٣	٥،٢٩	٣،٤٨
الخامس: الدافعية	٣،٨٢	٢،٦٤	٤،٣٨	٢،٦٠	٤،٨٥	٣،٢٠
السادس: وسائل الاتصال	٤،٢٤	٢،٧٦	٤،٨٤	٣،٠٤	٥،٧٥	٣،٨٠
السابع : التخطيط	٢،٤٨	١،٩٤	٢،٩١	١،٨٩	٣،٥٠	٢،٣٣
الثامن : القياس والتقييم	٦،٧٧	٤،٢٨	٧،٧٤	٤،٢٩	٨،٩٢	٥،٨٠
التاسع : النمو المهني	١،٢٦	١،١٣	١،٣١	١،١٧	١،٤٦	١،٢٠
العاشر: العلاقة مع المجتمع	٢،٥٧	١،٨١	٣،١٤	٢،١٤	٣،٥٠	٢،٢٩
المكونات المعرفية للكفايات ككل	٤١،٦٧	٢٣،٤٩	٤٨،٠٢	٢٤،٤٨	٥٦،١٧	٣١،٨٠

يلاحظ من الجدول التزايد المضطرد في مستوى امتلاك المكونات المعرفية للكفايات المهنية الخاصة بكل معيار من المعايير الخاصة بالأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمكونات المعرفية ككل التي تمثل المعايير العشرة مجتمعة والتي يقيسها مقياس المكونات المعرفية للكفايات، كلما زاد مستوى المؤهل العلمي للمعلم / المعلمة الأمر الذي يعطي انطباعاً بوجود سلم أداء على المقياس تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم/ المعلمة، وللتأكد من دلالات الفروق الملحوظة التي تبدو في جدول (١٣) بين كل مستوى علمي وآخر استخرجت نتائج تحليل التباين الأادي والتي تبدو في جدول (١٤)

جدول (١٤): ملخصات تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي للمعلم / المعلمة على الدرجات الممكنة على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمكونات ككل الخاصة بالمعايير **مجتمعة ككل**.

المكونات المعرفية للكفايات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: المفاهيم الأساسية	بين المجموعات	٨٥،٧١٨	٢	٢٩،٣٥٩	٣،٤٧٥	٠،٠٣١
	داخل المجموعات	٧،٣٣٣،٨٠١	٨٦٨	٨،٤٤٩		
	المجموع	٧،٣٩٢،٥١٩	٨٧٠			
الثاني: توفير فرص التعلم	بين المجموعات	١٠٦،٠٦٤	٢	٥٣،٠٣٢	٣،٦٠٦	٠،٠٢٨
	داخل المجموعات	١٢،٦٧٧،٧٥٨	٨٦٨	١٤،٧٠٨		
	المجموع	١٢،٨٧٢،٨٢٢	٨٧٠			
الثالث: الفروق الفردية	بين المجموعات	١٨٨،٠٣٧	٢	٩٤،٠١٩	٤،٥٩٤	٠,٠١٠
	داخل المجموعات	١٧،٧٦٣،١٧٥	٨٦٨	٢٠،٤٦٤		
	المجموع	١٧،٩٥١،٢١٢	٨٧٠			
الرابع: استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٥٢،٤٧٤	٢	٢٦،٢٣٧	٣،٠٤٣	٠،٠٤٨
	داخل المجموعات	٧،٤٨٤،٠٤٧	٨٦٨	٨،٦٢٢		
	المجموع	٧،٥٣٦،٥٢١	٨٧٠			
الخامس : الدافعية	بين المجموعات	٥٠،٠٩٨٨	٢	٢٥،٤٩٤	٣،٥٥٠	٠،٠٢٩
	داخل المجموعات	٦،٢٣٣،٧١٠	٨٦٨	٧،١٨٢		
	المجموع	٦،٢٨٤،٦٩٨	٨٧٠			
السادس: وسائل الاتصال	بين المجموعات	١٠٩،٨١٥	٢	٥٤،٩٠٧	٥،٧٠٩	٠،٠٠٣
	داخل المجموعات	٨،٣٤٨،٧٩٤	٨٦٨	٩،٦١٨		
	المجموع	٨،٤٥٨،٦٠٨	٨٧٠			
السابع: التخطيط	بين المجموعات	٤٨،٩٥٦	٢	٢٤،٤٧٨	٦،٤٠٧	٠،٠٠٢
	داخل المجموعات	٣،٣١٦،٠٤٨	٨٦٨	٣،٨٢٠		
	المجموع	٣،٣٦٥،٠٠٣	٨٧٠			
الثامن: القياس والتقييم	بين المجموعات	٢١٩،٧٤٨	٢	١٠٩،٨٧٤	٥،٤٨٨	٠،٠٠٤
	داخل المجموعات	١٧،٣٧٨،٥٨٠	٨٦٨	٢٠،٠٢١		
	المجموع	١٧،٥٩٨،٣٢٨	٨٧٠			
التاسع: النمو المهني	بين المجموعات	٢،٢٣٢	٢	١،١١٦	٠،٨١١	٠،٤٤٥
	داخل المجموعات	١،١٩٣،٨٥٧	٨٦٨	١،٣٧٥		
	المجموع	١،١٩٦،٠٩٠	٨٧٠			
العاشر: العلاقة مع المجتمع	بين المجموعات	٤٢،٨٠٢	٢	٢١،٤٠١	٤،٧٥٠	٠،٠٠٩
	داخل المجموعات	٣،٨٩٢،٧٢٢	٨٦٤	٤،٥٠٥		
	المجموع	٣،٩٣٥،٥٢٥	٨٦٦			
المكونات المعرفية للكفايات ككل	بين المجموعات	٩،٧٨١،٩١٠	٢	٤،٨٩٠،٩٥٥	٧،٦٨٣	٠،٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٥٩،٣٣٠،٥٧٠	٨٦٤	٦٣٥،٧٩٩		
	المجموع	٥٥٩،١١٢،٤٨٠	٨٦٦			

يلاحظ من الجدول وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمعلم / المعلمة على الدرجات المتحققة على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمكونات ككل التي تمثل هذه المعايير مجتمعة الأمر الذي يشير إلى وجود تباين في الأداء بين مستوى مؤهل ما إلى آخر، إذ جرى استخراج نتائج اختبار توكي (HSD) للمقارنات الثنائية البعدية للوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات المتحققة للمعلمين والمعلمات في كل مستوى تأهيل إلى مستوى آخر لكل من المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة الأنموذج، إذ أشارت نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بأن الفروق بين متوسطات الدرجات للمكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المشمولة بالنموذج والذي يليه كانت دالة إحصائياً على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح المستوى العلمي الأعلى، الأمر الذي يشير إلى أن الأداء على المقياس يزداد كلما زاد المؤهل العلمي للمعلم/ المعلمة، الأمر الذي يعطي دلالة صدق بناء بدلالة التغيرات تبعاً للمؤهل العلمي لمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم.

جدول رقم(١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للدرجات على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير المتضمنة الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة.

المكونات المعرفية للكفايات	المؤهل العلمي للمعلم					
	دبلوم		بكالوريس		دراسات عليا	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول: المفاهيم الأساسية	٢٥،٥١	٦،١٩	٢٦،٥٥	٥،٧٨	٢٦،٩٤	٥،٥٧
الثاني: توفير فرص التعلم	٦،٣٠	١،٩٩	٦،٤٩	١،٨٦	٦،٥٦	١،٦٦
الثالث: الفروق الفردية	١٩،٠١	٤،٢١	١٨،٥٢	٤،٢٤	١٨،٦٧	٤،٤٠
الرابع:استراتيجيات التدريس	٧،٩٨	٢،٢٩	٧،٩٣	٢،٢٦	٨،٧٧	١،٧٩
الخامس: الدافعية	١٧،٦٤	٤،٣٤	١٧،١٦	٤،٠٣	١٨،٠١٤	٤،٤٣
السادس: وسائل الاتصال	١٢،٥٥	٣،٤٥	١٣،٢٧	٣،٠٠	١٣،٧٧	٣،٠٥
السابع : التخطيط	١٠،٤١	٢،١٦	١٠،٠٤	٢،٣٦	١٠،٤٦	٢،٢٩
الثامن : القياس والتقييم	٨،٦٦	٢،٣٠	٨،٦١	٢،٣٨	٩،٢٣	١،٩١
التاسع : النمو المهني	٢٤،٥٧	٥،٧٢	٢٦،٢٠	٥،١٢	٢٦،٣٨	٥،٥٥
العاشر : العلاقة مع المجتمع	١٤،٤٤	٣،٤٢	١٤،٥٣	٣،٥٢	١٥،٠١	٢،٨٤
المكونات الانفعالية للكفايات ككل	١٤٧،١٠	٢٦،١٧	١٤٩،٣٠	٢٤،٩٥	١٥٣،٨٥	٢٣،٧٦

يلاحظ من الجدول عدم الانتظام في التغيرات في قيم المتوسطات الحسابية للدرجات التي تمثل المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم والخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم تبعاً لمستوى المؤهل العلمي للمعلم حيث يلائم التزايد أحياناً لبعض المكونات المعرفية في حالة بعض المعايير، بينما يلاحظ أحياناً التناقص في هذه المكونات مع الزيادة في المؤهل العلمي للمعلم أو المعلمة ، وفي تارة أخرى يلاحظ عدم التغير في هذه المتوسطات تبعاً للتغير في المستوى العلمي للمعلم/ المعلمة، وللوقوف على دلالة هذه التغيرات الملحوظة على قيم المتوسطات الحسابية للمكونات الانفعالية للكفايات الخاصة بكل معيار من معايير الأنموذج المقترح وللمعايير مجتمعة، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي والتي تبدو في جدول رقم(١٦).

جدول (١٦) ملخصات نتائج تحليل التباين الأحادي الأثر المؤهل العلمي للمعلم على الدرجات على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير العشر المتضمنة لأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير ككل.

المكونات الانفعالية للكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول:المفاهيم الأساسية	بين المجموعات	٦٨،٤٦	٢	٤٣،٢٣٤	١،٠١٨	٠،٣
	داخل المجموعات	٢١٣٤،٠٢	٦٣٥	٣٣،٦١٤		
	المجموع	٢١٤١٣،٤٩	٦٣٧			
الثاني: توفير فرص التعلم	بين المجموعات	٢،٣٦٧	٢	١،١٨٤	٠،٣٤٢	٠،٧
	داخل المجموعات	٢١٩٩،٠٣	٦٣٥	٣،٤٦٣		
	المجموع	٢٢٠١،٤٠	٦٣٧			
الثالث: الفروق الفردية	بين المجموعات	١٣،١٢٩	٢	٦،٥٦٥	٠،٣٦٢	٠،٦
	داخل المجموعات	١١٥٢٤،٢٩٤	٦٣٥	١٨،١٤٨		
	المجموع	١١٥٣٧،٤٢٣	٦٣٧			
الرابع: استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٤٢،٥٤	٢	٢١،٢٧	٤،٢٩٣	٠،٠٤
	داخل المجموعات	٣١٤٦،١٠	٦٣٥	٤،٩٥٤		
	المجموع	٣١٨٨،٦٤	٦٣٧			
الخامس: الدافعية	بين المجموعات	٥٠،٤٦	٢	٢٥،٢٣	١،٤٩٦	٠،٢
	داخل المجموعات	١٠٧٠٨،١٤	٦٣٥	١٦،٨٦		
	المجموع	١٠٧٥٨،٦٠	٦٣٧			
السادس: وسائل الاتصال	بين المجموعات	٤٥،٩٠	٢	٢٢،٩٥	٢،٤٧	٠،٠٨
	داخل المجموعات	٥٩٠٠،٣٢	٦٣٥	٩،٢٩		
	المجموع	٥٩٤٦،٢٣	٦٣٧			
السابع: التخطيط	بين المجموعات	١٥،٢٢	٢	٧،٦١	١،٣٨٨	٠،٢
	داخل المجموعات	٣٤٤١،٩٩	٦٣٥	٥،٤٨		
	المجموع	٣٤٩٧،٢١	٦٣٧			
الثامن: القياس والتقويم	بين المجموعات	٢٣،٣٤	٢	١١،٦٧	٢،١٣٩	٠،١
	داخل المجموعات	٣٤٦٥،٠٦	٦٣٥	٥،٤٥		
	المجموع	٣٤٨٨،٤٠	٦٣٧			

المكونات الانفعالية للكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التاسع: النمو المهني	بين المجموعات	١٤،١٢١	٢	٧٠،٦٠٦	٢،٥٨٤	٠،٠٧
	داخل المجموعات	١٧٣٥٠،٠	٦٣٥	٢٧،٣٢		
	المجموع	١٧٤٩١،٢٣	٦٣٧			
العاشر: العلاقة مع المجتمع	بين المجموعات	١٤،٧٩	٢	٧،٣٩٨	٠،٦٢٢	٠،٥
	داخل المجموعات	٧٥٤٢،٧٦	٦٣٤	١١،٨٩٧		
	المجموع	٧٥٥٧،٥٥	٦٣٩			
المكونات الانفعالية للكفايات ككل	بين المجموعات	١٦٠٣،٤٠	٢	٨٠١،٧٠٣	١،٢٨٨	٠،٢
	داخل المجموعات	٣٩٥١٧،٠٠٢	٦٣٥	٦٢٢،٢٩٦		
	المجموع	٣٩٦٧٦٠،٤٠٨	٦٣٧			

يلاحظ من الجدول عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لمتغير المؤهل العلمي للمعلم أو المعلمة على الدرجات المتحققة على المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم والخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة لأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير ككل ما عدا المكونات المعرفية لمعيار استراتيجيات التعليم، الأمر الذي يشير إلى أن المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لا تختلف باختلاف المستوى العلمي للمعلم الأمر الذي قد يعطي انطباعاً بخطأ الافتراض الذي استند إليه والمتمثل في اختلاف المكونات الانفعالية للكفايات الخاصة بالمعايير الواردة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم، أو أن هنالك خطأ ما ورد في اختيار العينة المستخدمة في الدراسة أو أن المقياس لا تتحقق له هذه الدلالة لصدق البناء، ولكن الباحثة ترجح أن يكون السبب الأول هو الأقرب للدقة والمتمثل بعدم وجود تزايد في المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم مع تزايد المؤهل.

وهكذا يمكن القول أن المؤشرات التي تجمعت حول صدق البناء أو المفهوم بكل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية لكفايات المعلم كافية وجيدة للقول بصدق بناء المقياسين.

الصدق بدلالة محك /التلازمي:

جرى التوصل إلى مؤشرات عن الصدق بدلالة محك/ التلازمي للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم

باستخدام معدل التقديرات الإدارية والإشرافية التي حصل عليها المعلم / المعلمة في السنوات الثلاث التي سبقت إجراء هذه الدراسة كمحك، وذلك باستخدام البيانات المتحققة للباحثة من خلال عينة عشوائية مكونة من (١٩٣) معلم ومعلمة جرى اختيارهم عشوائياً من بين عينة الدراسة، روعي في اختيارهم تمثيلهم لمتغيرات الدراسة: جنس المعلم ومستوى المدرسة التي يعمل بها ومستوى المؤهل العلمي الذي يحمله ومعدله عند التخرج لآخر مؤهل علمي يحمله، والموقع الجغرافي لمدرسته، إذ جرى إيجاد معاملات الارتباط المتحققة بين الدرجات الممكنة على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم من جهة، ومعدل التقديرات التي حصل عليها المعلم في التقارير الإدارية والإشرافية السنوية للمعلم في آخر ثلاث سنوات سبقت إجراء الدراسة . ويوضح الجدول رقم (١٧) معاملات الثبات بدلالة محك/ التلازمي المتحققة للدرجات على كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم والمكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير المتضمنة الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير ككل.

جدول (١٧) معاملات الصدق بدلالة محك/ التلازمي للدرجات الممكنة على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير لأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير ككل.

المكونات للكفايات	مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم	مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم
الأول: المفاهيم الأساسية	٠،٨٧	٠،٨٠
الثاني: توفير فرص التعلم	٠،٨٩	٠،٥٨
الثالث: الفروق الفردية	٠،٩٠	٠،٧٨
الرابع:استراتيجيات التدريس	٠،٨٧	٠،٥٩
الخامس: الدافعية	٠،٩٠	٠،٦٩
السادس: وسائل الاتصال	٠،٩٠	٠،٦٩
السابع : التخطيط	٠،٨٥	٠،٦١
الثامن : القياس والتقييم	٠،٨٥	٠،٦٩
التاسع : النمو المهني	٠،٥٠	٠،٨٠
العاشر : العلاقة مع المجتمع	٠،٨١	٠،٦٧
المقياس ككل	٠،٨٧	٠،٨٠

يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الصدق بدلالة محك/ التلازمي قد تراوحت في حالة مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ما بين ٠،٥٠ (في حالة المكونات المعرفية

للكفايات الخاصة بمعيار النمو المهني) و٠،٩٠ (في حالة كل من المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل من: معيار مراعاة الفروق الفردية ومعيار الدافعية ومعيار وسائل الاتصال على التوالي) بوسيط مقداره ٠،٨٧ وللمقياس ككل ٠،٨٧، الأمر الذي يعطي مؤشرات صدق بدلالة محك/ التلازمي جيدة لهذا المقياس. بينما يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الصدق بدلالة محك/ تلازمي تراوحت لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم ما بين ٠،٥٨ (في حالة المكونات الانفعالية للكفايات للمعيار توفير فرص التعلم) و٠،٨٠ (في حالة المكونات الانفعالية لكفايات في كل من معيار المفاهيم الأساسية ومعيار النمو المهني على التوالي) بوسيط ٠،٦٨ وللمقياس ككل ٠،٨٠، الأمر الذي يعطي أيضاً مؤشرات جيدة على الصدق التلازمي لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم.

ثانياً: المؤشرات الخاصة بثبات درجات أدوات النموذج المقترح:

جرى التوصل إلى مؤشرات عن ثبات الدرجات الممكن الحصول عليها لأدوات الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم باستخدام ثلاث طرق: الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، والثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة والثبات بدلالة قيم الخطأ المعياري للقياس. وفيما يلي أبرز النتائج التي تم التوصل لها:

أ) الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

جرى استخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم، باستخدام عينة مكونة من ٩١ معلماً ومعلمة، جرى اختيارهم بشكل عشوائي من بين أفراد عينة الدراسة، روعي في اختيارهم تمثيلهم لمتغيرات الدراسة الرئيسة، إذ جرى تطبيق مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم وإعادة تطبيقهم عليهم مرة أخرى بفارق زمني مقداره ٢-٤ أسابيع، وجرى استخراج معاملات الارتباط المتحققة بين الدرجات للمكونات المعرفية لكل معيار من المعايير المشمولة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم. والجدول رقم (١٨) يبين معاملات الثبات بطريقة الإعادة المتحققة للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم.

جدول (١٨) معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار المتحققة للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير العشر المشمولة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم.

المكونات المعرفية للكفايات	معامل الثبات بطريقة الإعادة
الأول: المفاهيم الأساسية	٠،٥٧
الثاني: توفير فرص التعلم	٠،٤١
الثالث: الفروق الفردية	٠،٦٤
الرابع:استراتيجيات التدريس	٠،٥٩
الخامس: الدافعية	٠،٥٩
السادس: وسائل الاتصال	٠،٥٨
السابع : التخطيط	٠،٦٦
الثامن : القياس والتقييم	٠،٦٩
التاسع : النمو المهني	٠،٣٧
العاشر : العلاقة مع المجتمع	٠،٦١
المكونات المعرفية للكفايات ككل	٠،٨٣

يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار قد تراوحت للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ما بين ٠،٣٧ (للمكونات المعرفية لكفايات معيار النمو المهني) و٠،٦٩ (للمكونات المعرفية للكفايات في معيار القياس والتقييم) بوسيط مقداره ٠،٥٨٥ بينما كان معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ٠،٨٣.

عموماً يمكن القول أن معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار كانت متوسطة للمكونات المعرفية للكفايات بالمعايير المتضمنة بالأنموذج ولكنها متوسطة للمكونات المعرفية للكفايات بالمعايير المتضمنة بالأنموذج ولكنها جيدة قياساً بعدد الفقرات المتضمنة بها، لكن يلاحظ أن معامل الثبات بالإعادة للمقياس ككل جيد جداً. وتدل على الاستقرار في الدرجة الكلية على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم.

أما بالنسبة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم فقد جرى اشتقاق مؤشرات عن معاملات الثبات بالإعادة للدرجات الممكن الحصول عليها من خلاله عن طريق البيانات المتحققة للباحثة من عينة مؤلفة من ٩١ معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بشكل عشوائي من بين المعلمين والمعلمات المشمولين في عينة الدراسة، وجرى تطبيق مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم مرتين بفاصل زمني مقداره ٢-٤ أسابيع، وجرى استخراج معاملات الارتباط بين الدرجات على المقياس المتحققة في مرتي التطبيق. ويبين الجدول رقم (١٩) قيم

معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار المتحققة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير المكونة للأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم.

جدول (١٩) معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار المتحققة للدرجات على المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير المشمولة له بالأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمكونات الانفعالية للكفايات ككل.

المكونات الانفعالية للكفايات	معامل الثبات بطريقة الإعادة
الأول: المفاهيم الأساسية	٠،٦١
الثاني: توفير فرص التعلم	٠،٤٧
الثالث: الفروق الفردية	٠،٣٦
الرابع:استراتيجيات التدريس	٠،٥٠
الخامس: الدافعية	٠،٥٦
السادس: وسائل الاتصال	٠،٥٢
السابع : التخطيط	٠،٥٨
الثامن : القياس والتقييم	٠،٦٢
التاسع : النمو المهني	٠،٥٨
العاشر : العلاقة مع المجتمع	٠،٥٧
المكونات الانفعالية للكفايات ككل	٠،٦٥

يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة للدرجات على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم المتضمنة كل معيار من المعايير التي يشتمل عليها الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم قد تراوحت ما بين ٠،٣٦ (للمكونات الانفعالية لكفايات معيار مراعاة الفروق الفردية) و٠،٦٢ (للمكونات الانفعالية لكفايات معيار القياس والتقييم) بوسيط مقداره ٠،٥٤ ، بينما كانت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة للمقياس ككل ٠،٦٥.

يلاحظ عموماً أن قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة إلى حد ما متوسطة للدرجات على المكونات الانفعالية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المشمولة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وهي إلى حد ما مقبولة إذا ما أخذ بعين الاعتبار أن السمة المقاسة بالمقياس ذات طبيعة متغيرة مقارنة بالمكونات المعرفية للكفايات.

ب) الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة:

جرى استخراج معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم وللدرجات على مقياس المكونات الانفعالية في حالة كل معيار من المعايير التي يتضمنها الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة، وذلك باستخدام عينة الدراسة الرئيسية المكونة من (٢٠٦١) معلم ومعلمة، والجدول رقم (٢٠) يبين معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لإحصائيات الفقرة المتحققة للدرجات على كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية لكل معيار من المعايير العشرة المشمولة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة على التوالي.

جدول رقم(٢٠) الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا المتحققة للدرجات على كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير المشمولة بالأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير ككل.

المكونات للكفايات	مقياس المكونات المعرفية للكفايات	مقياس المكونات الانفعالية للكفايات
الأول: المفاهيم الأساسية	٠،٧٧	٠،٧٥
الثاني: توفير فرص التعلم	٠،٧٥	٠،٤٤
الثالث: الفروق الفردية	٠،٨٦	٠،٤٦
الرابع:استراتيجيات التدريس	٠،٧٨	٠،٥٠
الخامس: الدافعية	٠،٧٣	٠،٥١
السادس: وسائل الاتصال	٠،٧٧	٠،٥٥
السابع : التخطيط	٠،٦٧	٠،٥٢
الثامن : القياس والتقييم	٠،٧٧	٠،٤٩
التاسع : النمو المهني	٠،٣١	٠،٦٢
العاشر : العلاقة مع المجتمع	٠،٧٤	٠،٦٢
المقياس ككل	٠،٩٦	٠،٩٠

يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/احصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا قد تراوحت في حالة الدرجات على مقياس المكونات المعرفية

للكفايات المهنية للمعلم ما بين ٠،٤١ (للمكونات المعرفية للكفايات لمعيار النمو المهني) و٠،٨٦ (للمكونات المعرفية للكفايات لمعيار الفروق الفردية) بوسيط ٠،٧٣٥ وللدرجة الكلية على المقياس ٠،٩٦ ، الأمر الذي يدل على أن المقياس يقيس بعداً واحداً فقط.

أما في حالة مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة ما بين ٠،٤٤ (للمكونات الانفعالية للكفايات في معيار توفير فرص التعلم) و٠،٧٥ (للمكونات الانفعالية في معيار المفاهيم الأساسية) بوسيط ٠،٥٠٥ وللدرجة الكلية على المقياس ٠،٩٠ الأمر الذي يدل على أن المقياس يقيس بعداً واحداً فقط.

جـ) الخطأ المعياري للقياس:

تم إيجاد قيم الخطأ المعياري للدرجات المختلفة لكل من مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم على اعتبار أن الخطأ المعياري للمقياس هو مؤشر على ثبات الدرجات؛ فالزيادة في قيمة الخطأ المعياري للقياس تدل على الانخفاض في الثبات والعكس صحيح، كما وأن قيم الخطأ المعياري للقياس يمكن أن توظف في بناء مدى الثقة التي يتوقع أن تقع لها القيم الحقيقية للدرجات التي يحصل عليها الأفراد. إذ جرى استخراج قيم الخطأ المعياري للدرجات على كلا المقياسين باستخدام البيانات المتجمعة لدى الباحثة من عينة الدراسة الرئيسية، ويوضح الجدول رقم (٢١) قيم الخطأ المعياري للقياس الخاصة بكل درجة من الدرجات التي يمكن الحصول عليها على كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم والخاصة بكل معيار من المعايير المشمولة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة.

جدول (٢١) قيم معاملات الخطأ المعياري للقياس الخاصة بالدرجات الممكن الحصول عليها من مقياس المكونات المعرفية المهنية للمعلم ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لكل معيار من المعايير المشمولة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير مجتمعة.

المكونات للكفايات	مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم	مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم
الأول: المفاهيم الأساسية	١،٠٤٤	٢،٩٢٩
الثاني: توفير فرص التعلم	١،٣٧٣	١،٣٩٧
الثالث: الفروق الفردية	١،٣٠٤	٣،٠٤١
الرابع:استراتيجيات التدريس	١،١٠٦	١،٦١٠
الخامس: الدافعية	١،١٠٨	٢،٨٩٢
السادس: وسائل الاتصال	١،٢٢١	٢،٠٤٦٦
السابع : التخطيط	٠،٩٤٣	١،٥٧٩
الثامن : القياس والتقييم	١،٥٦٧	١،٦٩٠
التاسع : النمو المهني	٠،٩٥٢	٣،٢٢٩
العاشر : العلاقة مع المجتمع	٠،٩٦٩	٢،١٥١
للمقياس ككل	٣،١٥٦	٧،٩٠٣

يلاحظ من الجدول أن قيم الخطأ المعياري للقياس والخاصة بالدرجات الممكن الحصول عليها من مقياس المكونات المعرفية المهنية للمعلم قد تراوحت مابين ٠،٩٤ لمعيار النمو المهني، و١،٥٦ لمعيار القياس والتقييم، وبلغت قيم الخطأ المعياري لقيم الخطأ المعياري للقياس على الدرجة الكلية لمقياس المكونات المعرفية ٣،١٥

أما قيم الخطأ المعياري للقياس الخاصة بالدرجات الممكن الحصول عليها من مقياس المكونات الانفعالية المهنية للمعلم قد تراوحت ما بين ١،٥٧ لمعيار التخطيط و٣،٢٢ لمعيار النمو المهني في حين بلغت قيم الخطأ المعياري للقياس على الدرجة الكلية لمقياس المكونات الانفعالية للمعلم ٧،٩٠٣ .

رابعاً تحديد نقاط القطع ومناطق الأداء على أدوات الأنموذج تقييم أداء المعلمين في المدرسة الأردنية في البعدين المعرفي والانفعالي:

جرى تحديد نقاط القطع الأولية الخاصة لمناطق الأداء المتميز و الجيد والمقبول والمتدني، على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم، ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، عن طريق استخدام البيانات المتحققة للباحثة من عينة الدراسة الرئيسية، إذ جرى بناء على ذلك حساب المكافئات المئينية للدرجات على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم ومقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم، على اعتبار أن الدرجة التي توازي المئين ٨٠ فما أعلى تمثل الأداء المتميز، والدرجة التي توازي المئين ٧٩ وحتى المئين ٦٥ تمثل الأداء الجيد، والدرجة التي توازي المئين ٥٠ وحتى المئين ٦٤ تمثل منطقة الأداء المقبول، والدرجة التي توازي المئين دون ٥٠ تمثل منطقة الأداء المتدني. والجدولين (٢٢ و٢٣) يمثلان نقاط القطع للمكافئات المئينية الخاصة بمناطق الأداء لكل من مقياس المكونات المعرفية والمكونات الانفعالية على التوالي.

جدول (٢٢) نقاط القطع المقابلة للمكافئات المئينية الخاصة بمناطق الأداء على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم.

المكونات للكفايات	الأداء المتميز أعلى من م٨٠	الأداء الجيد م ٦٥ – م ٧٩	الأداء المقبول م ٥٠ – م ٦٤	الأداء المتدني دون م ٤٩
الأول: المفاهيم الأساسية	٩ – ١١	٧ – ٨	٥ – ٦	٠ – ٤
الثاني: توفير فرص التعلم	١٠ – ١٤	٨ – ١٠	٧ – ٨	٠ – ٦
الثالث: الفروق الفردية	١٢ – ١٦	١٠ – ١٢	٧ – ١٠	٠ – ٦
الرابع:استراتيجيات التدريس	٧ – ١١	٦ – ٧	٥ – ٦	٠ – ٤
الخامس: الدافعية	٧ – ١٠	٦ – ٧	٤ – ٥	٠ – ٣
السادس: وسائل الاتصال	٨ – ١١	٦ – ٨	٥ – ٦	٠ – ٤
السابع : التخطيط	٥ – ٧	٤ – ٥	٣ – ٤	٠ – ٢
الثامن : القياس والتقييم	١٢ – ١٧	٩ – ١١	٨ – ٩	٠ – ٧
التاسع : النمو المهني	٢ – ٤	٢	١ – ٢	٠ – ١
العاشر : العلاقة مع المجتمع	٥ – ٧	٤ – ٥	٣ – ٤	٠ – ٢
للمقياس ككل	٧٢ – ٩٢	٦٤ – ٧١	٥٠ – ٦٣	٠ – ٤٩

يشير جدول (٢٢) أن الدرجات الخام للأداء على الدرجة الكلية لمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم المتميز تتراوح ٧٢ – ٩٢ ، ويوصف بأداء المعلم الجيد إذا تراوحت

الدرجة الخام للأداء على الدرجة الكلية لمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية بين ٦٤ و ٧١ ، في حين يوصف أداء المعلم بالأداء المقبول إذا تراوحت قيمة الدرجات الخام للاداء على الدرجة الكلية لمقياس المكونات المعرفية بين ٥٠ و ٦٣ ، أما إذا تدنت الدرجة الخام على الأداء على الدرجة الكلية عن ٤٩ فإن أداء المعلم يوصف بالمتدن.

جدول (٢٣) نقاط القطع المقابلة للمكافئات المئينية الخاصة بمناطق الأداء على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم.

المكونات للكفايات	الأداء المتميز أعلى من م٨٠	الأداء الجيد م ٦٥ – م ٧٩	الأداء المقبول م ٥٠ – م ٦٤	الأداء المتدني دون م ٤٩
الأول: المفاهيم الأساسية	٣٢ –٣٤	٣٠ – ٣١	٢٨ – ٢٩	٢٧ فما دون
الثاني: توفير فرص التعلم	٩	٨	٧	٦ فما دون
الثالث: الفروق الفردية	٢٣ –٢٦	٢١ – ٢٢	١٩ – ٢٠	١٨ فما دون
الرابع:استراتيجيات التدريس	١١ – ١٢	٩ –١٠	٨	٧ فما دون
الخامس: الدافعية	٢٢ – ٢٦	٢٠ – ٢١	١٨ – ١٩	١٧ فما دون
السادس: وسائل الاتصال	١٧ –١٨	١٥ – ١٦	١٤	١٣ فما دون
السابع : التخطيط	١٣ – ١٤	١٢	١٠ – ١١	٩ فما دون
الثامن : القياس والتقييم	١١ – ١٢	١٠	٨	٧ فما دون
التاسع : النمو المهني	٣١ – ٣٥	٢٩ –٣٠	٢٧ – ٢٨	٢٦ فما دون
العاشر : العلاقة مع المجتمع	١٨ – ٢١	١٧	١٥ – ١٦	١٤ فما دون
للمقياس ككل	١٧٠ – ١٩٢	١٦١ –١٦٩	١٥٣ – ١٦٠	١٥٢ فما دون

يشير جدول (٢٣) أن الدرجات الخام للأداء على الدرجة الكلية لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم المتميز تتراوح ١٧٠ و١٩٢ ، ويوصف بأداء المعلم بالأداء الجيد إذا تراوحت الدرجة الخام للأداء على الدرجة الكلية لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية بين ١٦١ و ١٦٩ ، في حين يوصف أداء المعلم بالأداء المقبول إذا تراوحت قيمة الدرجات الخام للاداء على الدرجة الكلية لمقياس المكونات الانفعالية بين ١٥٣ و ١٦٠ ، أما إذا تدنت الدرجة الخام على الأداء على الدرجة الكلية عن ١٥٢ على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم فإن أداء المعلم يوصف بالمتدن.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والتي هدفت إلى بناء نموذج تقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية.

فقد تمكنت الدراسة الحالية من التوصل إلى نموذج خاص بتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية، وبناء أدوات خاصة به، والوصول إلى مؤشرات عن فاعلية فقرات أدواته وصدق وثبات الدرجات عليها، إذ تضمن هذا النموذج عشرة معايير رئيسية تضمن كل منها الكفايات الخاصة به والتي يتوجب امتلاكها من قبل المعلم حتى يحقق المعيار المحدد. وتمكنت الباحثة من بناء ثلاث أدوات لقياس كل من الجانب المعرفي والجانب الانفعالي الوجداني والجانب الأدائي المهاري من كل كفاية لكل معيار من المعايير العشرة المتضمنة في النموذج، وجرى اشتقاق مؤشرات عن كل من فاعلية فقراتها وصدق وثبات الدرجات التي يمكن الحصول عليها وذلك باستخدام عينة مكونة من (٢٠٦١) مفحوص.

ويناقش هذا الفصل النتائج التي توصلت لها الدراسة والمتعلقة بأبرز الدلالات حول فاعلية الفقرات لكل من المقياس المعرفي والمقياس الانفعالي والمقياس الأدائي. وأبرز مؤشرات الصدق المنطقي وصدق البناء المتحقق للدرجات على المقاييس الثلاثة ومؤشرات الثبات بطريقة الإعادة وثبات الاتساق الداخلي باستخدام إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقيم الخطأ المعياري، وتحديد مناطق الأداء عليها.

النتائج المتعلقة بفاعلية الفقرات:

تم التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية ومقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية المتضمنة في النموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن؛ وذلك باستخراج خصائص فقرات كل منها؛ حيث تم التوصل إلى معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز للفقرات، إذ تشير نتائج الدراسة إلى أن معاملات الصعوبة للفقرات في مقياس المكونات المعرفية للكفايات المعرفية والتي تراوحت ما بين (٠,١٠– ٠,٧٩),,تشير إلى وجود فقرات صعبة في فقرات معيار القياس والتقييم ومعياروسائل

الاتصال، في حين كانت صعوبة الفقرات لباقي المعايير معقولة، وهذا مؤشر مقبول لمستوى الصعوبة التي تعكسها فقرات مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم إذ يمكن عزو وجود فقرات صعبة في هذا المقياس إلى أن مقياس المكونات المعرفية للأداء المهني للمعلم تركز على قياس معارف المعلمين ومعلوماتهم في قضايا تربوية ليست من ضمن تخصصهم الأساسي إلا أنها ضرورية لمعلم يعمل في مجال التعلم والتعليم.

وأن معاملات التمييز والخاصة بارتباط الفقرات على المعيار والتي تراوحت ما بين (٠،٢-٠،٧٩) تشير إلى أن معاملات تمييز فقرات معيار تمثل قيم مناسبة لمعاملات التمييز على الارتباط على المعيار لجميع معايير مقياس المكونات المعرفية، الأمر الذي يبدي قدرة المقياس على التمييز في الأداء على المعايير بشكل مناسب. وتعكس انسجام واتساق الفقرات مع ما تقيسه. أما بالنسبة لمعامل التمييز للارتباط على الدرجة الكلية لمقياس المكونات المعرفية والذي تراوح ما بين (٠،٠٠٤ – ٠،٧٦) فإن النتائج تدل على تدني معامل تمييز معيار النمو المهني وضعف ارتباطه مع الدرجة الكلية الأمر الذي يعكس عدم اتساق فقراته، إلا أن معاملات التمييز بدلالة ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لباقي معايير مقياس المكونات المعرفية تعتبر مناسبة وذلك يدل على اتساق فقراته وانساجمها وقدرتها على التمييز .

في حين تشير النتائج أن معاملات الصعوبة للأداء على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية والتي تراوحت ما بين (٠،٢٤ – ٠،٧٧) كانت مناسبة ولجميع معايير مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، أي أن الفقرات تتمتع بمستوى مقبول ومناسب من الصعوبة خاصة وأنها تعكس حماس المعلمين نحو المهنة واتجاهاتهم نحو رفع سوية الطلبة وهو أمر متعلق بأمور وجدانية خاصة بالمعلم الأمر الذي يظهر أن المقياس الانفعالي يعكس مستويات مناسبة من الصعوبة قادرة على قياس اتجاهات ودافعية الأفراد العاملين في ميدان التعلم والتعليم. كما وأظهرت النتائج أن معاملات التمييز للفقرات على المعيار وعلى الدرجة الكلية والتي تراوحت ما بين (٠،١٦-٠،٧٣)، (٠،١٦-٠،٦٥) على التوالي، كان لها ارتباط معقول مع كل من المعيار الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس الانفعالي. وعليه فإن المعاملات تنم عن درجة من الانسجام والاتساق بين ما تقيسه الفقرة ويقيسه المعيار والمقياس ككل. وقدرة المقياس على التمييز في الأداء.

أما بالنسبة إلى معاملات الصعوبة لمقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم والتي تراوحت ما بين ((٠،٦٨ – ٠،٧٧) فقد أظهرت النتائج أن فقرات هذا المقياس تتمتع بمستويات متوسطة ومناسبة ومعقولة جداً في جميع معايير المقياس الأمر الذي يجعل هنالك تبايناً مناسباً للدرجات، فهي تقع ضمن مدى القيم المثالية للصعوبة. في حين كانت معاملات التمييز لمقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم لارتباط على المعيار وعلى الدرجة الكلية منخفضة على بعض المعايير وسالبة أحياناً مما يوحي بأهمية التأكد من مناسبة فقرات المقياس للأهداف التي تقيسها. ومما تجدر الإشارة إليه أنه تم حذف الفقرات ذات معاملات التمييز السالبة ليتم تطبيق الاختبار على عينة مناسبة واستخراج الخصائص السيكومترية له في دراسات لاحقة.

النتائج المتعلقة بالخصائص السيكومترية للمقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية لأداء المعلم:

أولاً مؤشرات الصدق:

ففي مجال الصدق تم التوصل إلى مؤشرات عن الصدق المنطقي، وصدق البناء والصدق التلازمي .ففيما يتعلق بمؤشرات الصدق المنطقي للمقياس فقد أشارت النتائج إلى تمتع كل من مقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية ومقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم بالصدق المنطقي والصدق الظاهري والتي تم التوصل إليه عن طريق اتباع خطوات منطقية في بناء المقياس، حيث تم الاستفادة من الأدب النظري ومن ملاحظات الخبراء والمتخصصين في المجال مما جعل كفايات النموذج والتي وما بني عليها من فقرات للمقاييس الثلاثة مناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها. الأمر الذي يظهر مناسبة النموذج لتقييم أداء المعلم بغض النظر عن تخصص المعلم أو خبرته أو مستواه التعليمي أو الفئة العمرية التي يتعامل معها. وعليه يمكننا القول أن كل من مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات ومقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن يتحلى بالصدق الظاهري المنطقي.

أما فيما يتعلق بمؤشرات صدق البناء فقد تم التوصل إلى دلالات عن صدق البناء للدرجات على أدوات الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم في الأردن: مقياس المكونات المعرفية للكفايات ومقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم وذلك بالاعتماد على الاستفادة من

دلالات تقارير المدراء التي تم تصنيف المعلمين بناء عليها على صنفين هما: معلم متميز، ومعلم غير متميز.مؤهل المعلم الجامعي (دبلوم، بكالوريس، دراسات عليا) ودرجته في المؤهل العلمي الذي يحمله (مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز) و فقد أشارت النتائج إلى:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة المتميزة وذلك على جميع المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين ما عدا معيار النمو المهني؛ مما يدل على قدرة المقياس على التنبؤ بالفروق بين أداء المجموعة المتميزة والمجموعة غير المتميزة في التقارير الإدارية والإشرافية للمعلمين، الأمر الذي يوفر دلالة عن صدق البناء أو المفهوم لهذا المقياس.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة المتميزة وذلك على جميع المكونات الانفعالية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين؛ مما يدل على قدرة المقياس على التنبؤ بالفروق بين أداء المجموعة المتميزة والمجموعة غير المتميزة في التقارير الإدارية والإشرافية للمعلمين، الأمر الذي يوفر دلالة عن صدق البناء أو المفهوم لهذا المقياس.

٣. أن هنالك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير التقدير في آخر مؤهل يحمله المعلم/ المعلمة (مقبول وجيد وجيد جداً وممتاز) على الدرجات التي حصل عليها المعلم/ المعلمة على المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة الانموذج المقترح لتقييم أداء المعلم، ما عدا في حالة المكونات المعرفية للكفايات الخاصة بكل من معيار القياس والتقييم ومعيار العلاقة مع المجتمع، بحيث بينت النتائج أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي المرتفع حصلوا على درجات أعلى ممن هم أقل في المستوى التعليمي الأقل على الاختبار المعرفي. وقد بينت النتائج أن متوسطات الأداء على الاختبار المعرفي أظهرت تدريجاً يعكس درجة المعلم على الاختبار المعرفي ترتفع بارتفاع مستواه التعليمي الجامعي. مما يؤكد سلامة المقياس وقدرته على التمييز بين المعلمين من حيث الأداء على الاختبار ، عموماً يمكن القول أن هذه النتائج تعطي مؤشراً جيد للدلالة على صدق البناء بدلالة الاختلافات بالتقدير لآخر مؤهل للدرجات التي يمكن الحصول عليها في مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم.

٤. أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير تقدير المعلم/ المعلمة (مقبول وجيد وجيد جداً وممتاز) في آخر مؤهل حصل عليه على الدرجات المتحققة

على المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم والخاص بكل معيار من المعايير المشمولة له في الأنموذج المقترح لأداء المعلم وللمكونات الانفعالية للكفايات ككل، الأمر الذي يشير إلى أن الزيادة في التقدير لا تصاحبه دافعية عليه لممارسة المهام والأنشطة المتضمنة في المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم الأمر الذي قد يرجح ضعف وجود صدق بناء يستند لمحك مؤهل المعلم في مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية، وقد يفسر ذلك بوجود خصوصية للجانب الانفعالي وضعف ارتباطه بما يحصل عليه المعلم من تقدير في المؤهل العلمي الذي يحمله .

٥. وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمعلم للمعلم / المعلمة (دبلوم، بكالوريس، دراسات عليا)على الدرجات المتحققة على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم لجميع المعايير المتضمنة في الأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمكونات ككل التي تمثل هذه المعايير مجتمعة، الأمر الذي يشير إلى وجود تباين في الأداء بين مستوى مؤهل ما إلى آخر ولصالح المستوى العلمي الأعلى، مما يدل على أن الأداء على المقياس يزداد كلما زاد المؤهل العلمي للمعلم/ المعلمة، الأمر الذي يعطي دلالة صدق بناء بدلالة التغيرات تبعاً للمؤهل العلمي لمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم.

٦. عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمعلم أو المعلمة (دبلوم، بكالوريس ، دراسات عليا) على الدرجات المتحققة على المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم والخاصة بكل معيار من المعايير المتضمنة لأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلم وللمعايير ككل ما عدا المكونات المعرفية لمعيار استراتيجيات التعليم، الأمر الذي يشير إلى أن المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم لا تختلف باختلاف المستوى العلمي للمعلم الأمر الذي قد يعطي انطباعاً أن المقياس لا تتحقق له دلالة صدق البناء باستخدام المؤهل العلمي، ويعزى ذلك إلى أن مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية يتعلق بأمور وجدانية أخلاقية تتفاوت دون أن تكون مرتبطة بالمستوى التعليمي.

٧. أما فيما يتعلق بصدق المحك / التلازمي: فقد تم التوصل إلى مؤشرات عن الصدق بدلالة محك/ التلازمي للدرجات على مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم باستخدام معدل التقديرات الإدارية والإشرافية التي حصل عليها المعلم / المعلمة من قبل مدرائهم، إذ أشارت النتائج أن معاملات الصدق للدرجة الكلية للأداء للمكونات المعرفية كانت مرتفعة الأمر الذي يعطي مؤشر صدق بدلالة محك/ التلازمي جيدة لهذا

المقياس. وبينت النتائج أن قيم معاملات الصدق بدلالة محك/ تلازمي لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم كانت مرتفعة ومعقولة جداً الأمر الذي يعطي أيضاً مؤشرات جيدة على الصدق التلازمي لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم.

مما سبق نجد أن المقياس يتمتع بمؤشرات مناسبة لصدق المقياس مع ضرورة الإشارة إلى أن ضعف مؤشر صدق البناء لمقياس المكونات الانفعالية في حالة محك المؤهل العلمي والتقدير في المؤهل يعود لضعف العلاقة بين الأداء على المقياس والدرجة في المؤهل الذي يحمله أو مستواه إذ يعكس الأداء على المقياس انفعالات ووجدانيات المعلمين ودافعيتهم نحو المهنة والتي ترتبط بقضايا أخلاقية واجتماعية وهي قضايا قيمية أكثر من كونها معرفية.

ثانياً مؤشرات الثبات:

فيما يتعلق بمؤشرات الثبات للمقياس المعد لتقييم أداء المعلمين في البعدين المعرفي والانفعالي؛ إذ تم التوصل إلى مؤشرات الثبات باستخدام ثلاثة طرق وهي طريقة إعادة الاختبار والاتساق الداخلي والخطأ المعياري في القياس حيث توصلت الدراسة على النتائج التالية:

أولاً: باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

توصلت الدراسة إلى نتائج معقولة في الثبات باستخدام طريقة الإعادة والتي تم احتساب معامل الثبات مقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم و مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، فقد أشارت النتائج إلى أن: معاملات الثبات للدرجة الكلية على الأداء في الاختبار المعرفي وعلى كل معيار من المعايير العشرة كانت مرتفعة، الأمر الذي يعكس درجة معقولة من الاستقرار في الدرجات التي يمكن أن نحصل عليها في مرات التطبيق المتعددة للمقياس المعرفي. كما وتوصلت الدراسة إلى نتائج عالية في الثبات باستخدام طريقة الإعادة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم، حيث تم حساب معاملات الثبات للدرجة الكلية على الأداء في مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم وعلى كل معيار من المعايير العشرة وأظهرت النتائج أنها قيم مناسبة للثبات في الأداء على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم. وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع باستقرار مناسب للنتائج عند إعادة تطبيقه لأكثر من مرة.

ثانياً: باستخدام طريقة إحصائيات الفقرة:

١. توصلت الدراسة إلى قيم الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة للمقياس باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، إذ أشارت النتائج التي تم الحصول عليها للعينة ككل، أن قيم معاملات الثبات لمقياس المكونات المعرفية للكفايات كانت مرتفعة مما يدلل على أن معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي التي تحققت لدى المعايير العشرة للمقياس المعرفي تبدي ثباتاً عالياً مما يعطي دليلاً آخر على أن المقياس يتمتع بالثبات ببعده المعرفي وذلك لجميع المعايير. و يشير إلى توافق وانسجام الاختبار المعرفي لما يقيسه واتساق الفقرات من البعد المعرفي مع الدرجة على كل معيار من المعايير العشرة التي يتشكل منها المقياس واتساق ما بين الفقرة والدرجة الكلية على الأداء على الاختبار المعرفي.

٢. توصلت الدراسة إلى قيم الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة لمقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية للمعلم باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، إذ أشارت النتائج التي تم الحصول عليها للعينة ككل ، أن قيم معاملات الثبات للمقياس الانفعالي بطريقة الاتساق الداخلي / إحصائيات الفقرات باستخدام كرونباخ ألفا كانت مرتفعة الأمر الذي يدلل على أن معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي التي تحققت لدى المعايير العشرة للمقياس بالبعد الانفعالي تبدي ثباتاً عالياً مما يعطي دليلاً آخر على أن المقياس يتمتع بالثبات في البعد الانفعالي وذلك لجميع المعايير. وهذه القيم تدل على أن المقياس يتمتع بمعاملات اتساق مرتفعة بين كل اختبار والدرجة الكلية وكذلك بين الفقرة والبعد والدرجة الكلية مما يشير إلى توافق وانسجام الاختبار الانفعالي لما يقيسه كل منهما واتساق الفقرات .

ثالثاً : باستخدام طريقة قيم الخطا المعياري:

تم الكشف عن الثبات باستخدام طريقة استخراج قيم الخطأ المعياري للدرجات في البعد المعرفي ، إذ أظهرت النتائج انخفاض في قيم الخطأ المعياري على البعد المعرفي للفقرات بشكل عام؛ مما يدل على أن الدرجة المتحققة أو الملاحظة تقترب من الدرجة الحقيقية وهذا مؤشر للثبات. وهذا يعطي مؤشراً آخر عن الثبات في الأداء على معايير المقياس المعرفي وعلى الدرجة الكلية على الاختبار ببعده المعرفي .

أما فيما يتعلق بالاختبار الانفعالي فتشير النتائج إلى أن قيم الخطأ المعياري كانت منخفضة أيضاً مما يعطي مؤشراً آخر عن الثبات في الأداء على المعايير العشر وعلى الدرجة الكلية على الاختبار الانفعالي.

نلاحظ عموماً أن قيم الخطأ المعياري للأنموذج المقترح لتقييم أداء المعلمين في المدرسة الأردنية منخفضة، والذي يفسر اقتراب الدرجات على النموذج من الدرجة الحقيقية للمفحوص الأمر الذي يعطي مؤشراً آخر على الثبات في الدرجة على الأنموذج تقييم أداء المعلمين في المدرسة الأردنية في البعدين المعرفي والانفعالي. ويظهر قدرة المقياس على تقييم أداء المعلمين. كما ويمكن بناء مدى ثقة للدرجات الحقيقية التي يتوقع أن تقع ضمنها القيم الحقيقية للدرجات التي يحصل عليها المفحوصين.

تحديد مناطق الأداء على النموذج المقترح:

تم تحديد مناطق الأداء المتعلقة بالمقياس المعرفي والانفعالي بتقسيم الأداء إلى أربع مناطق هي: الأداء المتميز والأداء الجيد والأداء المقبول والأداء المتدني؛ وذلك من خلال حساب المكافئات المئينية لكل معيار من المعايير العشرة وللدرجة الكلية للأداء على كل من مقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية لأداء المعلم وللمعايير العشر.

إذ بينت النتائج قدرة النموذج على تصنيف أداء المعلمين بناء على درجاتهم على كل من مقياس المكونات المعرفية ومقياس المكونات الانفعالية للأداء على الدرجة الكلية لكل منهما وعلى المعايير العشرة.

ففي مقياس المكونات المعرفية والذي يعكس الأداء عليه جوانب معرفية والمرتبطة بمعرفة المعلم بالمفاهيم والنظريات والحاجات التربوية؛ يوصف أداء المعلم بالمتميز إذا تجاوزت الدرجة على المقياس ٧٢ ، ويوصف بالأداء الجيد إذا تراوحت ما بين ٦٤ و٧١ ، ولكن الأداء يكون متوسطاً إذا تراوحت الدرجة على المقياس ما بين ٥٠ و٦٣ ، ويظهر المعلم أداءً متدنياً إذا قلت درجته عن ٤٩ درجة على مقياس المكونات المعرفية للكفايات ككل.

أما بالنسبة لمقياس المكونات الانفعالية والذي يعكس الدافعية والاتجاهات والقيم وانتماء المعلم للمهنة ؛ يوصف أداء المعلم بالمتميز إذا تجاوزت الدرجة على المقياس ١٧٠، ويوصف بالأداء الجيد إذا تراوحت ما بين ١٦١ و١٦٩ ،ولكن الأداء يكون متوسطاً إذا تراوحت الدرجة

على المقياس ما بين ١٥٣ و١٦٠ ، ويظهر المعلم أداءً متدنياً إذا قلت درجته عن ١٥٢ درجة على مقياس المكونات الانفعالية للكفايات المهنية لأداء المعلم.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تشير إلى فاعلية النموذج المستخدم في تقييم أداء المعلمين في المدرسة الأردنية إذ تحققت لدى فقرات النموذج دلالات الصدق والثبات المناسبة والتي يقترض بها اعتماد استخدام الأنموذج في التعرف إلى أداء المعلمين، إذ يتوقع أن يستخدم هذا النموذج كأساس مرجعي للحكم على أداء المعلم ويساعد المعلمين على تقييم أدائهم بأنفسهم وتحديد جوانب الضعف في الأداء ومعالجتها. مع ضرورة الإشارة إلى أن ضعف الدلالات والتي ظهرت على بعض المعايير في أحد الاختبارين أو كلاهما قد يرجع ذلك إلى عوامل تعود إلى ظروف ومحددات تطبيق الأداة لذا لا بد من الإشارة إلى بعض التوصيات التي خرجت بها الدراسة والتي يتوقع من الباحثين والمهتمين الاستفادة منها في حال الرغبة في تطوير هذا العمل أو الاستفادة منه في أعمال بحثية قادمة .

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

١. استكمال العمل على استخراج دلالات صدق وثبات لمقياس المكونات الأدائية للكفايات المهنية للمعلم.
٢. ضرورة أن تنصب الجهود البحثية المستقبلية على اشتقاق مناطق أداء وحدود باستخدام عينات أكبر وممثلة بشكل أفضل لمجتمع المعلمين بحيث يتم تحديد مناطق أداء للتميز بين مستويات متعددة في الأداء للمعلم المميز والمعلم الجيد والمعلم المتوسط والمعلم الضعيف. لأن ما تم اشتقاقه من دلالات عن المعايير هو أولي .
٣. القيام بعملية حوسبة للأداة المستخدمة في تقييم أداء المعلمين ليتم من خلالها تقييم أداء المعلمين بشكل أكثر فاعلية ودقة.
٤. قيام وزارة التربية والتعليم بتبني استخدام النموذج كأداة تقييم ذاتي للمعلمين ومساعدتهم لتحديد جوانب الضعف وتلافيها، واستخدامه كأساس للحكم على البرامج التربوية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي والخاصة بتأهيل المعلمين.
٥. توظيف النموذج من قبل العاملين على الاعتماد وضمان جودة البرامج التربوية وتأهيل المعلمين للوقوف على مدى تحقق نتاجات التعلم والوصول إلى قرارات تطوير وتحسين خاصة بتلك البرامج.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

البرغوثي ،سلوى (١٩٩٧)، **دراسة مقارنة تقييم طلبة المرحلة الثانوية وتقييم المعلمين لذاتهم**، رسالة ماجستير ، جامعة بير زيت، فلسطين.

البطش، محمد وليد، (٢٠١٠)، واقع تقييم الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر الوطني لتطوير الخطط الدراسية وأساليب التعليم والتعلم والبحث العلمي.**

البطش، محمد وليد. وأبو جابر ،ماجد(٢٠٠٨)، نموذج مقترح للكفايات في مهنة التدريس، **ورشة عمل : برامج العلوم التربوية في الجامعات العربية (الواقع والمأمول)، (في ضوء التقرير الإقليمي لمشروع تطوير التعليم العالي في الجامعات العربية التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي)** الجامعة الهاشمية.

البطش، محمد وليد، (١٩٩٦)، كفايات تقييم المعلمين ، ورقة غير منشورة.

حامد،سامر وجيه(٢٠٠٣) **تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين**، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.

الخطيب، أحمد و الخطيب ،رداح (١٩٧٧)، تدريب المعلمين على أساس الكفاية (المهارة والأداء) الحلقة الثانية، **مجلة رسالة المعلم**، العدد الثالث، السنة العشرون، عمان.

الخوالدة، محمد محمود(١٩٨٧)، تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الإلزامية في الأردن، جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي.

الصباغ، بشير، (١٩٦٩). الأسس والأهداف والأساليب في التوجيه التربوي، **رسالة المعلم**

العنزي، بشرى بنت خلف،(٢٠٠٧) تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.

الفرا ،إسماعيل صالح (٢٠٠٤) تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية، ورقة علمية اعدت **لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني** الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥/٧/٢٠٠٤

مرعي، توفيق(١٩٨٣)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، عمان، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النجار، النجار، ليلى بنت أحمد(٢٠٠١). **تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة**،رسالة ماجستير،جامعة السلطان قابوس،عمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٦)، المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً.

المراجع الأجنبية:

Abed – Alrahman, S.H.(2006). Attitudes of Malaysain Teachers Toward a Performance-Appraisal System :**Journal of Applied Social Psychlogy** .36,12. pp(3031-3042).

Aleamoni, Lawernce M. (1981). Stident Rating of Instruction. In Handbook of Teacher Evaluation, edited by Jason Millman. Beveriy Hills, CA: Sage Publication.

Al-Shammary, Zaid (2008). Classroom Teachers performance – Based Evaluation Form (CTPEF) For Public Education Schools in The State of Kuwait: Aframework, Gulf University for Science and Technology Gust.

Andrews, Blackman &MulKey, (1980). Clinical Supervision: Special Methods for the Supervisor of Teachers. New York.

Ayers,Q. (1979). Testing teacher Candidates. National Academy. Washington DC 20418. National Research council (U.S). committee on Assessment and teacher.http://www.nap.edu.

Aypay, Abmet,(2009). Teacher' Evaluation of Their Pre-Service Teacher, Training, Egitim Dansmanlingve Arastirmalari Iletisim Hizmetleri Tic. Ltd. Sti.

Bahous, J. (2006). Assessment of the" Teacher Professional Groth" Experience as a Form of Self-Evaluation,**ERIC**

Barber and Kelin, (1983).Merit Pay and Teacher Evaluation. PHI DELTA KAPPAN (65,4).

Barrett, Joan.(1986). The Evaluation of Teachers. **ERIC** Clearinghous on Teacher Evaluation Washington, ED 278657

Barrey, (1994). The Evaluation of Teachers . **ERIC** Clearinghous on Teacher Evaluation Washington DC.

Barth, R.S (1990). Improving schools from within SanFrancisco; Jossey-Bass Publishers.

Basow , S.A (1995). Student evaluation of college professors: when gender matters **. Jornal of Educational psychology**,87(4),656-665.

Black,p, and D.Wiliam, (1999). Assessment for Learning. Beyond the black box. Assessment Reform Group http://www.assessment-reform-group.org/publications.html.

Borich,Wesley (1977). The Appraisal of Teaching: Concepts and Process, Addison Wesly publishing company

Brandt, CH ,Mathers, C , Oliva, M ,Brown-Sims, M &Hess,J (2007), Examining district guidance to school on teacher evaluation policies in the Midwest Region, REL Midwest Regional Educatonal Laboratory At Learning Point Associates, Rel 2007-No.030.

Brandt, R.S. (1986). On Teacher Coaching: A conversation with bruce Joyce. Educational Leadership, 44(5),12-17.

Claire,S,(2005), Teacher Appraisal: Missed Opportunities for Learning, http://researchspace.auckland.ac.nz/docs/uoa-docs/rights.htm

Coburn, Louisa.(1984). Student Evaluation of Teacher Performance. **ERIC** Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation Princeton NJ.

Coburn, Lousa. (1989). Student Evaluation of Teacher Performance, **ERIC** Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation Princeton, NJ. ERIC Identifier: ED289887

Daniel, L. Stufflebeam. (2005). Aself-Assessment Procedure for Use in Evaluation Training .**American Journal of Evaluation**

Danielson, C. &McGreal, T.L. (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexndria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling – Hammond , L., & MacDonald, M. (2000). Where there is learning there is hope: The preparation of teacher at the Bank Street College of Education. In L. Darling-Hammond (Ed), Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level (pp. 1-95). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Darling-Hammond,L,Wise,A.E,& Klein, S.P.(1999).Alicense to teach: Raising standards for teaching. San Francisco, CA:Jossey-Bass.

Darling-Hammond,L,Wise,A.E,& Pease, S.R.(1993).Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. Review of educational Research, 53(3),285-328.

Doolittle, P.(1994). Teacher portfolio assessment. **(ETIC**) Document Reprodution Servise No. ED385608.

Elliot and Childley, (1985). Peer Review As a Supervisory Option. Journal of staff development 6,2 :((102-107).

Ellis, J. (1991).Videotaping the classroom teacher. Principal, 71(1), 52-53.

Feldman , K.A (1984), K. A. Class Size and College Students' Evaluations of Teachers and Courses: A Closer Look. Research in Higher Education, 1984, 21,(1) (September), pp: 45-116.

Feldman ,K.A (1978). Course characteristic and college student" rating of teachers: What we know and what we don't. Research in Higher Education,(9): 199-242.

Findley,D ,& Estabrook , R (1991). Teacher evaluation: Curriculum and instructional consideration . **Contemporary Education** ,62(4): 294-298.

Flowers , C.P.& Hancock.D.R. (2003). An interview protocol and scoring rubric for evaluation teacher performance. Assessment in Education: Principles, Policy Practing, 10(2): 161-168.

Freer, M. and Dawaon,J.(1985) Don't Evaluate Your Teachers. Phi Delta Kappan, 66(10).

Furtwengler, C.(1995). State action for personal evaluation: Analysis of reform policies, 1983-1992. Education Policy Analysis Archives,3(4). Retrieved June 13, 2002, from http://epaa.asu.edu/epaa/v3n4.html

Furtwengler,C. B.(1995). Beginning teachers programs: Analysis of state action during the reform efa. Education Policy Analysis Archives, 3(3),1-20. Retrieved February 23,2007 from http://epaa.asu.edu/epaa/v3n3.

Gargiulo,M, Piggel. (1978). Perceived Competencies of Elementary and Special Education Teachers, **Journal of Educational Research**, 72(6) : 339-343.
Gellman, E.S (1992). The use of portfolios in assessing teacher competence: Measurement issues. Action in teacher Education, 14(4) pp 39-44.

Glass ,G.V . (1990). Using student test scores to evaluate teachers, Chapter 14 (pp. 229-240) in Millman, J.& Darling-Hammond, L. (Eds). **The New Handbook of Teacher Evaluation Newbury Park**, CA: SAGE Publications.

Glass, G. V. (1992). Class size. In M.C. Alkin (Ed), **Encyclopedia of educational research** (pp. 164-166). New York: Macmilln.

Glass, G. (2004). **Teacher evaluation** . Policy Brief EPSL-0401-112-EPRU. Tempe, AZ: Education Policy Research Unit (EPRU), Arizona State University. Retrieved February 15,2009, from http://epsl. Asu.edu/documents ESPL-0401-112-EPRU.pdf.

Gliessman, D.H.et . (1989).Applying a Research-Based Model to Teacher Skills Training. **Journal of Educational Research**, Nov, Dec, p.p 69-81.

Goldhammer, R. (1969). Clinical Supervision:Special Methods for the Supervision of Teacher .New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hamdan,A,Ghafar.M & Hawa Li,(2010). Teaching Competency Testing Among Malaysian School Teachers, **European Journal of Social Science.** Volume 12, number 4(2010).

Haney, W, Madaus, G,& Kreitzer, A.(1987).**Charm Talismanic: Testing teachers for the improvement of American education**. In E.Z. Rothkopf (Ed),Review of Research in Education (pp. 169-238).Washington, DC: American Educational Research.

Hardfeild, N & Montgomery, D (1989). Practical Teacher Appraisal.

Hickok, E,(1999), High standards for teacher training, Policy Review, 91 , (6-8).

Iwanick,E.F. (1981). Contract plans. **Hand book of Teacher Evaluation**. Edited by J. Millman. Beverly Hills,Calif:Sage Pblication.

Kremer, M,(1988). Supervision evaluation system : The school districr of Janesville . **ERS Spectrum .**6(2),41-47.

Kremer ,L.& Ben-Perez, M. (1980). **Teacher ' characteristics and their reflection in curriculum implementation**. Studies in Educational Evaluation.6(1),(pp73-82).

Leighton, J,Gokiert,R Ken and Heffernan, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large- scale tests: implications for assessment literacy, **Assessment in Education**: Principle, Policy & Practice, Vol. 17,no. 1, February 2010,(pp7-21).

Louisa,C.(1984).Student Evaluation of Teacher Performance, **ERIC**. Document Reproduction No.ED289887.

Loup,K.S.Garland, J.S.Ellett, C.D. &Rugutt,J.K.(1996). Ten years later: Findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. **Journal of Personal Evaluation in Education**, 10(3),203-226.

Mayer, R.E.(2009). Learning and instruction. 2nd ed. Clumbus, OH: pearson.

McConney, Andrew, (2003). **Quest for Quality; Recruitment, Retention, Proffessional Development, and performance Evaluation of Teacher and Principals in Baltimora Citys Public School** ,Florida Gulf coast University. Evaluation and Research Group Office (ERGo).

McGreal, T. (1983). **Successful teacher evaluation** . Alexandaria, Vir : Association for Supervision and Curriculum Development. (pp40-41)

Mclaughlin, M, & Pfieter,R. (1988). Teacher Evaluation: Improvement, Accountability, and Effective learning, New York: Teacher College Press.

Mclaughlin, M.w.(1984). Embracing Contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. **The New Handbook of Teacher Evaluation**.: Assessing elementary and secondary school teachers(pp.403-415).Newbury Park, CA. Sage.

Medley,D.M.&Coker,H.(1987). The Accuracy of Principals Judgment of Teacher Performance. **Journal of Educational Research**.80(4)m242-247.

Miller, M.J ,(1992). Model Standard for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: Aresource for State Dialogue, Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium.

Millman, J and Darling – Hammond ,L, (1990)**The New Handbook of Teacher Evaluation**. Newberry Park, Ca: Sage Publication,Inc.

Miner ,B.(1992). Teacher Evaluating Teacher. **Rethinking School**, 6(3),3.5

Montgomery ,D ,& Hadfield,N (1989) .**Practical Teacher Appraisal .**London Kogan London Kogan Page.
Mujis, Daniel (2003), **The International System for Teacher Observation and Feedback**: Evaluation of international study of teacher effectiveness constructs, Educational Research and Evaluation , Vol.12,No.6, December 2006,(pp.561-582).

Peterson,K.D. (1995). Teacher Evaluation: Acomprehensive guide to new direction and practices. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Petrson,K.D.(2000). Teacher Evaluation: Acomprehensive guide to new direction and practices (2nded.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Qurik ,T.J. written, B.J,&Weinberg,S.F.(1973). Review of studies of concurrent and predictive validity of the National Teacher Examinations Review of Education Research, 43, 89-114.

Robore ,R (1991) . Personnel Administration in Education: Management Approach . Englewood Cliffs , FJ : Prentice Hall.

Sawa,R (1994). **To Cultivate or to Weed : An Examination of Teacher Evaluation policy and Practices in Rural Saskatchewan school division**. Unpublished master thesis, University of Saskatchewan , Saskatoon.

Scholock,M.(1998). Accountability, student learning, and the preparation and licensure of teacher: Oregons Teacher Work Sample Methodology. **Journal of Personnel Evaluation in Education** 12 (3), (pp269-285).

Seldin,P.(1993). The teacher portfolio. Boston, MA: Ankar.

Shulman ,L. (1988),Aunion of insufficiencies : Strategies for Teacher Assessment in Aperiod of Education Reform **Educational Leadership** .46(3),(pp36-41).
Shulman ,L.(1987). Assessment for teaching ; An initiative for the profession , **Phi Delta Kappan ,**(pp38-44)**.**

Simmons , T.L ,(1996)T.L , Student Evaluation of Teachers Professional Practice or Punitive Polic**. JALT Testing & Evaluation SIG Newslette**r . Vol.1 No.1 (p.12-16). (ISSN 1881-5537)

Smith,K,&Tillema,H,(2007). Use of Criterria in Assessing Teaching Portfolios: Gudgemental practices in summative evaluation, Scandinavian **Journal of Educational Research** Vol.51,No.1, February 2007, pp. 103-117.

Soar, S, Medley,D, &Coker,H. (1983). Teacher Eevaluation Critique of currently used methods. **Ph Delta Kappan** 65(4),(p 239-246).

Stanley ,S,& Popham,W.(Eds).(1988).**Teacher evaluation :Six presecciption for success .** Los Angeles: Association for Supervision and Curriclum Development.

Strang, Florence Angela(1995). An **Analysis of Self- Rating of Teaching Competencies and Stressors of Student Teaching Internship**, Memorial University of Newfoundland, MAI 36/04, (p.897).

Stronge, J.H.(1997). Improving school through teacher evaluation. In J. H. Strong (Ed), Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice (pp.1-23). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Subedi ,B, Swan,B, Hynes,M. (2010). Are School Factors Important for Measuring Teacher Effectivenass? A Multilevel Technique to Predict Student Gains Through aValue-Added Approach. **Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association**, Denver, Colorado, April 30-May 4, 2010.

Summer,A.A.&Wolfe,B.L.(1975). Which School Resources Help Learning? Efficiency and Equality in Philadelphia Public School Philadelphia, PA: **ERIC** Document ED 102 716.

Tuckers, P. D. Stronge, J.H. & Gareis, C.R. (2002). Hand- book on teacher portfolios for evaluation and professional development. Larchmont, NY: on Education.

Varvel,V.E (2007). Master Online Teacher Competencies, University of Illinois, http://www.westga. edu / distance/ojdla/spring 101/vavel 101.htm.

Vavrus,L.(1991). Putting portfolios to the test. Instructor, 100(1), (p48-63).

Veir& Dayley, C.A,& Dagley, D.L (2002). **Legal Issues in Teacher Evaluation legislation**: A study of state statutory provisions. Brigham Young University Education . **Law Journal** Volume 2001(1),(p1-15).

Walsh, S .K, &Manatt,R.P.(1983). The pace of mandated teacher evaluation picks. **American School Board Journal**, 170(5),28.

Walsh,K , (1987) .The Politics of Teachers Appraisal In M .Lawan & G,Grace (Eds) , Teachers: The culture and polities of work .London : The Falmer Press.

Weade,G ,& Evertson,C.(1991) On what can be learned by observing teaching Theory into Practice.30(1),(p37-45).

Weshah, H.A.(2010), Issues of Developing a Professional Teaching Portfolio in Jordan. **European Journal of Social Aciences** – Volume 15, Number 1(2010).

Winograd, P. & Joness, D.L. (1992). The use of portfolios in performance assessment. New Directions for Education Reform,1(2), (p37-50).

Wise,A, Darling.Hammond,L,Melaughlin,M,&Bernstein,H, (1983). Teacher Evaluation; Astudy of effective practices Santa Monica, Ca:Rand.

Wise,A., Darling-Hammond,L. Mclaughlin, M.W. &Burnstein,H.(1984). Teacher Evaluation: Astudy of effective practices. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Wood ,C (1992) . Toward more effective teacher evaluation : Lessons from naturalistic inquiry .**NASSP Bulletin** .76(542), :52-59.

Woolever ,R. (1985). State Mandated Performance Evaluation of Beginning Teacher Educater. **Journal of Teacher Education**: 36,2 March 1985)(p22-25).

Zirkel, P. (1979-1980). Teacher Evaluation: **Alegal overview. Action in Teacher Education**, 2(1), (p17-25).

مواقع على الانترنت:

htt://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

htt://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

http//www.teachnm. org/nm_teacher _competencies.html.

http://www.westga.edu/distance/ojdla/spring101/varvel101.htm

الملاحق

ملحق رقم (١)

النموذج بصورته النهائية

الافتراضات التي يقوم عليها النموذج:

يتضمن النموذج المقترح الافتراضات والتصورات والمنطلقات الآتية حول التقييم والمتعلمين والبيئة المدرسية والنظام التربوي كأساس يستند عليه وهي:

١. ينظر للتقييم بأنه عملية وجهد تعاوني يتطلب حوار بناء بين المعلم والقائمين على تقييمه.

٢. ينظر لتقييم أداء المعلم بأن يفترض منه تشخيص نواحي الضعف والوقوف على جوانب القوة في مهاراته وكفاياته، مما يسهم في مساعدته على تلافيها في حالة جوانب الضعف وتعزيزها في حالة نواحي القوة ويطلع المهتمين بعمل المعلم على الحاجات التدريبية له والوعي بها.

٣. ينظر لتقييم أداء المعلم بأنه عملية مستمرة، ليس الغرض منها فقط إعطاء الرتب وإصدار أحكام إدارية وأكاديمية حوله إنما هي عملية يتم من خلالها متابعة المعلم لأدائه لاتخاذ القرارات الملائمة حولها بمساعدة زملائه المعلمين والإداريين العاملين معه أو المشرفين عليه.

٤. ينظر لتقييم أداء المعلم بأنها عملية بنائية أكثر من كونها عملية عقابية هدفها تصيد الأخطاء وجوانب الضعف بأداء المعلم وإيقاع العقوبات به.

٥. ينظر لعملية تقييم أداء المعلم بأنها عملية معقدة تتضمن سلسلة من الأنشطة والأفعال التي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق أهداف خاصة، إذ في إطار هذا النموذج تم التركيز على قدرة المعلم على التعامل مع المشكلات والمواقف المهنية التي يتوقع منه التعامل معها خلال قيامه بأدواره المهنية في غرفة الصف وخارج غرفة الصف (المدرسة)، إذ أن التركيز ينصب على الأداء المهني والتدريسي له وليس عليه كفرد.

٦. اعتبر التقييم لأداء المعلم على أنه جزء من الاستراتيجية العامة لتطوير المدرسة الأردنية.

٧. لدى جميع الأطفال الاستعداد والإمكانية للتعلم وتحقيق مستوى عال من المعايير، إذا ما توفر لهم البيئة التعليمية الملائمة والمعلم المؤهل.

٨. أن تضمن وزارة التربية والتعليم والنظام التربوي الأردني توفير بيئة تعليمية يكون فيها جميع الأطفال قادرين على التعلم والتحصيل كل حسب تصوره للتحصيل الممتاز. وأن تراعي تلك البيئة مواهبهم وإبداعاتهم الفريدة.

٩. توفير فرص التعليم المستمرة للمعلمين لدعم نمو الطالب في الجوانب التعليمية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والحسية وتجعلهم يستجيبون بمرونة ومهنية لحاجاتهم المختلفة ويجعلهم ينخرطون في تعلمهم بحيث يمكنهم من استخدام المعرفة وتطويرها بطرق فعالة وقوية.

١٠. يشكل كل من التعلم والتدريس عملية كلية متكاملة تعمل على ربط الأفكار والممارسات بعضها ببعض ومع الخبرات الشخصية والبيئية والمجتمعات المحلية للطلاب.

١١. ينظر لعملية التدريس بأنها عملية ديناميكية ومتبادلة وتستجيب للسياقات المتعددة الكثيرة التي يحدث التعلم ضمنها عند الطلاب، ويعمل بها المعلمين بها على إحداث التكامل ما بين معرفتهم بالموضوع التدريسي والطلاب والمجتمع والمنهاج من أجل خلق رابط أو جسر ما بين أهداف وغايات التعلم وحياة المتعلم.

١٢. ينظر للنمو المهني للمعلمين بأنه يفرض عليهم أدواراً تمتد خارج نطاق غرفة الصف، تشمل مسؤولياتهم عن الاتصال بالوالدين والمختصين المهنيين وتطوير المدرسة كمنظمة تعليمية واستخدام المصادر المجتمعية من أجل تعليم ورفاهية الطلاب.

١٣. يعتبر التطوير المهني للمعلمين بأنها عملية ديناميكية يبدأ من الإعداد الأولي لهم وتستمر عبر مسيرتهم المهنية فالمعلمين مسؤولين عن تخطيط تعلمهم والمتابعة المستمرة.

محتوى النموذج:

يتضمن النموذج المقترح المعايير المشتركة التي يمكن استخدامها للحكم على الممارسات المهنية التدريسية لجميع المعلمين والمكونات المعرفية والانفعالية والأدائية للكفايات الخاصة بها، حيث يتضمن النموذج المقترح مجمع من الكفايات التي يمكن أن تكون كفايات عامة يتطلب من المعلم امتلاكها حتى يستطيع القيام بالأدوار المهنية المناطة به وللعمل على تنقيح هذا المجموع من

الكفايات المحور العام(**Common Core**) للكفايات التي ترسم وتُحدد المبادئ والأسس العامة للممارسات المهنية التدريسية عبر التخصصات المختلفة والمراحل التي تحدث بها والتي يشترك بها جميع المعلمين فهو لا يتضمن الكفايات التي تمليها طبيعة مادة دراسية معينة أو مرحلة عمرية والتي يتوقع أن يتم العمل على تطويرها لاحقاً. هناك محكين أساسيين للوصول إلى قائمة بالكفايات التي تم تضمينها النموذج الخاص بتقييم أداء المعلم الحالي هما:

١-أن تشكل معياراً أو محكاً يوجد عليه إجماع بأنه يمثل أساساً جوهرياً ورابطاً يجمع جميع الأعضاء العاملين في مهنة التدريس بغض النظر عن المجالات والموضوعات التي يقومون على تدريسها وهي تعتبر مطلباً بنجاح المعلم في لعب الأدوار المهنية المناطة به.

٢-إمكانية تطوير أدوات تقييمية عامة لقياسها أو بكلمات أخرى؛ يمكن التوصل إلى مؤشرات إجرائية على تحققها وبالتالي التعبير الكمي عنها وقياسها.

قائمة المعايير:

انطلاقاً من المحكين السابقين تم التوصل إلى قائمة مكونة من (٣٣) كفاية تتوزع على عشرة معايير عامة هي:

المعيار الأول المفاهيم الأساسية:

إستيعاب المعلم للمفاهيم الأساسية للموضوع الذي يدرسه وأدواته المنهجية وبناءه مما يمكنه من خلق أو بناء خبرات تعليمية تجعل المظاهر العامة للموضوع الذي يدرسه ذات معنى للطلاب.

المعيار الثاني: توفير فرص التعلم:

فهم المعلم لطريقة تعلم الطلاب ومراحل نموهم مما يساعده على توفير الفرص الملائمة لهم لتدعيم نموهم في النواحي العقلية والاجتماعية والشخصية.

المعيار الثالث: الفروق الفردية:

فهم المعلم للفروق الفردية لدى الطلاب في طرق تعلمهم وأن يخلق فرصاً تدريسية تعليمية تراعي هذه الفروق.

المعيار الرابع استراتيجيات التدريس:

فهم المعلم الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة واستخدامها من أجل حث الطلاب على توفير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات والمهارات الأدائية.

المعيار الخامس: الدافعية:

فهم المعلم للدافعية الفردية والجماعية واستخدامها من أجل خلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي والمشاركة النشطة في التعلم وتعزز الذاتية لدى الطلاب.

المعيار السادس : وسائل الاتصال:

استخدام المعلم للمعرفة حول وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي من أجل تعزيز التساؤل النشط والتعاون والتفاعل الداعم في غرفة الصف.

المعيار السابع التخطيط:

التخطيط للمواقف التدريسية استناداً للمعرفة بالموضوع التدريسي والطلاب والمجتمع وأهداف المنهاج.

المعيار الثامن : القياس والتقييم:

فهم المعلم لاستراتيجيات التقييم والقياس الرسمية وغير الرسمية واللازمة للتأكد من استمرارية التطور العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم.

المعيار التاسع: النمو المهني:

أن يتأمل المعلم ويقيم تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين (الطلاب والوالدين، والاختصاصيين الآخرين في مجتمع المدرسة) وهو يسعى بفاعلية لاغتنام فرص النمو المهني.

المعيار العاشر: العلاقات مع المجتمع:

تعزيز وتشجيع العلاقات مع الزملاء في المدرسة والوالدين والهيئات في المجتمع من أجل دعم تعلم الطلبة ورفاهيتهم.

إذ تم النظر إلى تحقق المعيار على المعلم يتطلب منه إمتلاك الكفايات التي تـم توزيعها على ثلاث مكونات: المكون المعرفي والمكون الانفعالي والمكون الأدائي.

المكون المعرفي للمعيار: ويمثل المعارف المطلوب امتلاكها من قبل المعلم حتى يتحقق هذا المعيار؛ فالأداء الكفؤ ينبني على معرفة أساسية وفهم للأنشطة التي يتم تنفيذها من قبله، إضافة إلى المحتوى المعرفي للمعيار يتم نقله من موقف أو سياق إلى مواف وسياقات أخرى.

المكون الانفعالي للمعيار: يمثل الجانب الوجداني ودرجة الالتزام بالمهمة أو المهمات المهنية التي ينص عليها المعيار؛ فالجانب الانفعالي للمعيار يعكس درجة إلتزام المعلم بالمهام ذات الصلة بالمعيار ودرجة اندفاعه للقيام بها بحماس ودرجة التذويت للنشاط والمهمة داخلياً لديه.

المكون الأدائي للمعيار: يمثل النواتج المتوقعة أو ماذا على المعلم أن يقوم به حتى يحقق المعيار مما يسهل مهمة تقييم أداء المعلم وتحديد درجة تحقيقه له.

الكفايات المشمولة في النموذج المقترح:

تتوزع الكفايات المشمولة بالنموذج المقترح على عشر معايير عامةوعلى المكونات المعرفية والانفعالية والأدائية الخاصة بكل معيار من هذه المعايير والتي تحكم عمل المعلم في المدرسة الأردنية وتغطي جميع المهمات والأدوار المهنية المتوقع من المعلم القيام بها، والتي تتمثل فيما يلي:

المعيار الأول : المفاهيم الأساسية

استيعاب المعلم للمفاهيم الأساسية للموضوع الذي يدرسه وأدواته المنهجية وبناءه مما يمكنه من خلق أو بناء خبرات تعليمية تجعل المظاهر العامة للموضوع الذي يُدرسه ذات معنى للطلاب.

المكون المعرفي:

تشمل المعارف اللازمة لهذه المعيار إضافة للمعارف المرتبطة بالموضوع الذي يتخصص به المعلم (والتي يتوقع أن يتم تطوير معايير وكفايات لها لاحقا)، ما يلي:

١. أن يعرف المعلم المفاهيم الأساسية والإفتراضيات وقواعد المعلومات وطرق ومناهج البحث وطرق الوصول للمعرفة المتعلقة بالموضوع الذي يقوم على تدريسه.
٢. أن يفهم المعلم كيفية تأثير الأطر المفاهيمية السابقة والمفاهيم الخطأ حول مجال المعرفة التي يقع به تخصصه على ممارساته المهنية.
٣. أن يربط المعلم معرفته في المجال الذي يدرسه مع المجالات الأخرى ذات الصلة.

المكون الانفعالي:

١. أن يعي المعلم بان المعرفة المرتبطة بالموضوع المتخصص به ليس جسماً ثابتاً من الحقائق، بل هو معقد و يتطور دائما، وهو يسعى دائماً بشكل مستمر للاطلاع والإلمام بالأفكار الجديدة في تخصصه وفهمها.
٢. أن يُبدي المعلم تقديراً لوجهات النظر المختلفة وطرق توصيل المعرفة المتعددة للمتعلم.
٣. أن يُبدى المعلم حماسا للموضوع الذي يُدرسه ويرى ارتباطه وصلته بالحياة اليومية.
٤. أن يُبدي المعلم التزاماً بالتعلم المستمر والمشاركة في المحاضرات والندوات المهنية حول موضوع تخصصه وطرق تعلم وتعليم الطلاب.

المكون الأدائي:

١. أن يستخدم المعلم بفاعلية التمثيلات والتوضيحات المتعددة للمفاهيم التي تقع ضمن تخصصه والتي تجذب الانتباه للأفكار المفتاحية بها، ويعمل على ربطها مع الفهم السابق للطلاب.

٢. أن يستخدم المعلم وجهات النظر المختلفة ونظريات وطرق التدريس وتوصيل المعرفة عند تدريسية للمفاهيم في مجال تخصصه.

٣. أن يُقيم المعلم مصادر التدريس ومواد المنهاج من حيث شموليتها ودقتها وفائدتها لعــرض أفكار أو مفاهيم معينه.

٤. أن يُشرك المعلم الطالب في التوصل إلى المعرفة وفحص الفرضيات تبعاً لطــرق البحــث الخاصة بموضوع تخصصه مع مراعاة المعايير التي تستخدم في هذا التخصص للحكم على قيمة ونوعية المعرفة.

٥. أن يستخدم المعلم المنهاج ويُطوره بحيث يشجع الطلاب على رؤية الأفكار والتساؤل عنهــا وتفسيرها من وجهات النظر المتعددة.

٦. أن يوفر المعلم خبرات تعلم متعددة التخصصات **(Interdisciplinary)** تسمح للطــلاب لإحداث تكامل بالمعرفة والمهارات وطرق البحث في المجالات التخصصية المتعددة.

المعيار الثاني

توفير فرص التعلم

فهم المعلم لطريقة تعلم الأطفال ومراحل نموهم مما يساعده على توفير الفرص الملائمة لهم لتدعيم نموهم من الناحية العقلية والاجتماعية والشخصية.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم كيفية حدوث التعلم وكيفية بناء الطلاب للمعرفة واكتساب المهارات وتطوير عادات العقل ويستخدم الاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تسهل التعلم لدى الطلاب. (ت)

٢. أن يفهم المعلم أن النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي والأخلاقي والمعرفي للطلاب يؤثر على تعلمهم. وأن يعرف كيف يمكن أن يراعي هذه العوامل عندما يتخذ القرارات التدريسية.

٣. أن يعرف المعلم التتابع النمائي المتوقع ومدى التباينات الفردية الطبيعية في كل مجال من مجالات النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي والخلقي والمعرفي. وأن يكون قادراً على تحديد مستوى الاستعداد للتعلم ويفهم أن النمو في جانب من جوانب النمو يؤثر على الجوانب الأخرى.

المكون الانفعالي:

١. أن يُبدي المعلم تقديرا للتباينات الفردية في كل جانب من جوانب النمو واحتراماً للتباين في الإبداع بين جميع الطلاب، ويُظهر التزاماً بمساعدة جميع الطلاب على تنمية الشعور بالثقة بالذات وبالكفاءة لديهم.

٢. أن يُبدي المعلم توجهاً لاستخدام جوانب القوة لدى الطلاب كأساس للنمو واستخدام أخطائهم كفرص لتعلمهم.

المكون الأدائي:

١. أن يُقيم المعلم الأداء الفردي والجماعي للطلاب من أجل تصميم التدريس الذي يُلبي حاجاتهم القائمة في جميع جوانب ومجالات النمو (المعرفي و الاجتماعي والانفعالي والخلقي والجسمي) ويقودهم إلى الانتقال للمستوى النمائي التالي.

٢. أن يُشجع المعلم الطلاب على التأمل والتفكير بالمعرفة السابقة لديهم وربطها مع الأفكار والخبرات التي تبدو مألوفة لهم، ويتيح لهم الفرص للمشاركة النشطة بمعالجة وفحص الأفكار والمواد التعليمية، ويشجعهم على تولي مسؤولية بناء وتحديد مهماتهم التعلمية.

٣. أن يُقيم المعلم تفكير الطلاب وخبراتهم كأساس للتخطيط للأنشطة التدريسية عن طريق تشجيعهم وإتاحة فرص المناقشة لهم والاستماع والاستجابة لمتطلبات التعلم بالمجموعات وإثارة التفكير لديهم.

المعيار الثالث

الفروق الفردية

فهم المعلم للفروق الفردية لدى الطلاب في طرق تعلمهم وأن يخلق فرصاً تدريسية تعليمية تراعي هذه الفروق لديهم.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم الاختلافات في مناحي التعلم والأداء (بما في ذلك أنماط التعلم والذكاءات المتعددة وأشكال الأداء وطرقها) وأن يبدي قدرة على تحديدها بشكل يمكنه من تصميم التدريس الذي يُساعد على استخدام نقاط القوه لدى الطلاب كأساس للنمو.

٢. أن يعرف المعلم مجالات تعليم الأطفال غير العاديين الذين يعانون من صعوبات التعلم والصعوبات البصرية والحسية وذوي التحديات الحركية والعقلية الخاصة.

٣. أن يفهم المعلم كيف أن تعلم الطلاب يتأثر بخبراتهم الفردية وإبداعاتهم وتعلمهم السابق إضافة إلى خبرات الأسرة والثقافة والقيم المجتمعية لهم.

المكون الانفعالي:

١. أن يعتقد المعلم بأن جميع الأطفال قادرين على التعلم للوصول إلى أعلى المستويات التحصيلية وأنه على استعداد لمساعدتهم على النجاح.

٢. أن يُثمن المعلم التباينات لدى الأفراد وأن يُظهر احتراماً للطلاب المتباينين في القدرة الإبداعية ووجهات النظر ويسعى لمساعدتهم للوصول إلى مستوى النجاح الذي يأمله كل منهم.

٣. أن يحترم المعلم الطلاب كأفراد مع أنهم يختلفون في خلفياتهم الأسرية والشخصية ويتباينون في مهاراتهم واهتماماتهم.

٤. أن يُبدي المعلم حساسية للمعايير والقيم المجتمعية والثقافية للطلاب.

٥. أن يُشعر المعلم الطلاب بأنهم مُقدرين لإمكانياتهم كأفراد ويساعدهم على تعلم تقدير بعضهم البعض.

المكون الأدائي:

١. أن يُحدد المعلم ويصمم التدريس الملائم للمراحل النمائية للطلاب وأنماط تعلمهم وحاجاتهم.

٢. أن يستخدم المعلم مناحي وأنماط تعلم حساسة للخبرات المتعددة لدى المتعلمين والتي تراعي طريقة تعلمهم وأدائهم .

٣. أن يتخذ المعلم التدابير والاحتياطات الملائمة (بما في ذلك الوقت والظروف المحيطة بالأداء والمهمات التي تخصص، وأنماط الاتصال والاستجابة) لكل طالب لدية احتياجات خاصة في التعلم.

٤. أن يُبدى المعلم قدرة على تحديد متى وكيف عليه أن يُدخل الخدمات والمصادر الخاصة لتلبية الحاجات غير العادية للمتعلم.

٥. أن يسعى المعلم لفهم الخلفيات الأسرية والثقافية للطلاب والمجتمعات المحلية لهم وأن يستخدم هذه المعلومات كأساس لربط التدريس بخبرات الطلاب ومشكلات المجتمع المحلي للطلاب، وأن يُكلف الطلاب بمهمات تربط خبراتهم مع ثقافتهم.

٦. أن يُوظف المعلم وجهات نظر متعددة عند مناقشة الموضوع الذي يُدرسه ويلفت انتباه الطلاب إلى المعايير الشخصية والأسرية والخبرات للمجتمع المحلي والثقافة المتصلة به.

٧. أن يخلق المعلم بيئة تعلمية يتم فيها احترام الاختلافات والتباينات بين الأفراد.

المعيار الرابع

استراتيجيات التدريس

فهم المعلم الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة واستخدامها من أجل حث الطلاب على تطوير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات والمهارات الأدائية.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم العمليات المعرفية التي تتفق مع الأنماط المختلفة للتعلم (على سبيل المثال التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والتذكر والإعادة) وكيف يمكن أن تستثار هذه العمليات.

٢. أن يفهم المعلم المبادئ والأساليب إلى جانب فوائد ومحددات الاستراتيجيات التدريسية المختلفة للتعلم التعاوني والتدريس المباشر والتعلم الاستكشافي والنقاش في المجموعة ككل والدراسة المستقلة والتدريس متعدد المناحي.

٣. أن يعرف المعلم كيفية تعزيز التعلم من خلال استخدام مدى واسع ومتنوع من المواد والموارد البشرية والتكنولوجية من مثل: الحاسوب والأدوات والوسائل التكنولوجية البصرية والسمعية والفيديو والأقراص الممغنطة والوثائق والمراجع وغيرها من المواد المطبوعة.

المكون الانفعالي:

١. أن يُثمن المعلم تطوير الطالب لمهاراته في التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات بشكل مستقل والإمكانيات والقدرات الأدائية لديه.

٢. أن يُثمن المعلم المرونة والتبادلية في عملية التدريس عندما يكون ذلك ضرورياً ملائماً لعملية التدريس وللاستجابة لأفكار وحاجات الطلاب.

المكون الأدائي:

١. أن يُقيم المعلم بحرص وعناية الكيفية التي سيحقق بها أغراض التعلم، وان يوظف استراتجيات التعلم الملائمة والمواد التعليمية المختلفة من أجل تحقيقها، مع مراعاة حاجات الطلاب والمراحل النمائية لهم، ومعارفهم السابقة وأنماط تعلمهم واهتماماتهم.

٢. أن يستخدم المعلم استراتجيات التدريس والتعليم لحمل الطلاب على الانخراط بالفرص التعليمية المتاحة لهم والخاصة بتطوير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لديهم وتنمية قدراتهم الأدائية ومساعدتهم على تحمل مسؤولية تحديد مصادر التعلم واستخدامها.

٣. أن يُراقب المعلم بشكل منتظم ومتسق استراتجياته التعليمية ويُكيفها بما ينسجم مع التغذية الراجعة التي يحصل عليها من الطلاب.

٤. أن يُنوع المعلم دوره أثناء عملية التدريس(مدرس، ومسهل للتعلم، ومدرب، ومستمع) بما يلائم المحتوى وأنماط التدريس وحاجات الطلاب.

٥. أن يُطور المعلم عروضاً واضحةً ودقيقةً للمفاهيم وأن يستخدم البدائل المختلفة للتفسيرات لمساعدة الطلاب على الفهم بما في ذلك وجهات النظر المتباينة من أجل حث الطلاب على التفكير الناقد.

المعيار الخامس

الدافعية

فهم المعلم للدافعية الفردية والجماعية واستخدامها من أجل خلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الايجابي والمشاركة النشطة في التعلم وتعزز الدافعية الذاتية لدى الطلاب.

المكون المعرفي:

١. أن يستخدم المعلم المعرفة حول الدافعية التي اكتسبها من خلال علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع من أجل تطوير استراتيجيات خاصة بتنظيم ودعم عمل الأفراد والمجموعة.
٢. أن يفهم المعلم طريقه عمل المجموعات وكيفية تأثيرها على الأفراد وكيف يوثر الأفراد على المجموعات.
٣. أن يُبدي المعلم قدرة على مساعدة الأفراد على العمل بشكل منتج ومتعاون مع بعضهم البعض في المواقف الاجتماعية.
٤. أن يفهم المعلم المبادئ الخاصة بالإدارة الفاعلة للغرف الصفية من خلال استخدام مدى من الاستراتيجيات الخاصة بالإدارة والتفاعل الصفي لتسهيل العلاقات الايجابية والتعاون بين الطلاب ومعه والتعلم الهادف لديهم.
٥. أن يعرف المعلم العوامل والمواقف التي تعمل على تسهيل تطور الدافعية الداخلية لدى الطلاب.

المكون الانفعالي:

١. أن يوفر المعلم مناخاً إيجابياً في غرفة الصف وأن يُشارك في المحافظة على هذا المناخ في المدرسة ككل.
٢. أن يعي المعلم دور المشاركة في تعزيز وتدعيم الالتزام لدى الطلاب وأن يلتزم بإتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن أنفسهم وأن يوظف القيم الديمقراطية في غرفة الصف.

٣. أن يُثمن المعلم دور الطلاب في تسهيل تعلم بعضهم البعض ويقدر أهمية العلاقات بين الزملاء في بناء المناخ التعليمي.
٤. أن يُثمن المعلم قيمة الدافعية الداخلية في النمو والتعلم مدى الحياة لدى الطلاب.
٥. أن يلتزم المعلم بالاستمرار في تطوير قدرات الطلاب الفردية ويعي أهمية ودور استخدام استراتيجيات الدافعية المختلفة في تطوير هذه القدرات لدى كل طالب.

المكون الأدائي:

١. أن يُشكل المعلم مجموعة تعلمية تعمل بشكل سلس، يتولى أعضائها المسؤولية عن أنفسهم وعن الآخرين ويشاركون في اتخاذ القرارات ويعملون بتعاون واستقلالية وينخرطون في أنشطة التعلم الهادف.
٢. أن يحمل المعلم الطلاب على الانخراط في أنشطة التعلم الفردية والتعاونية والتي تُساعدهم على تطوير دافعيتهم للتحصيل، عن طريق ربط الدروس مع الاهتمامات والميول الشخصية للطلاب والسماح لهم بالتعامل مع خيارات متعددة أثناء تعلمهم وحثهم على طرح الأسئلة والسعي إلى حل المشكلات ذات المعنى بالنسبة لهم.
٣. أن يُنظم ويُحدد ويدير الموارد الخاصة بالوقت والمكان والأنشطة بحيث يضمن الالتزام الفعال والهادف والنشط للطلاب بالمهمات المنتجة.
٤. أن يعظم المعلم من وقت الحصة الصفية الذي يتم توظيفه بالتعلم عن طريق وضع توقعات وتحديد عمليات وآليات الاتصال والسلوك الصفي المقبول وفي ظل بيئة صفية فيزيائية تساعد على تحقيق الأهداف الصفية.
٥. أن يُساعد المعلم طلاب الصف كمجموعة على تطوير قيم وتوقعات مشتركة للتفاعل بينهم مما يُسهم في خلق مناخ صفي إيجابي منفتح، فيه احترام متبادل ودعم وانضباط ذاتي.
٦. أن يُحلل المعلم البيئة الصفية باستمرار ويتخذ القرارات حولها ويجري التعديلات عليها من أجل تعزيز العلاقات الاجتماعية فيها وإثارة الدافعية والالتزام لدى الطالب بالعمل المنتج بها.
٧. أن يُنظم المعلم ويُهيئ الطلاب للعمل المستقل والعمل ضمن إطار المجموعة مما يسمح بالمشاركة الكاملة والمتنوعة لجميع الأفراد.

المعيار السادس

وسائل الاتصال

استخدم المعلم للمعرفة حول وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي من أجل تعزيز التساؤل النشط والتعاون والتفاعل الداعم في غرفة الصف.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم نظرية الاتصال وتطور اللغة ودور اللغة في التعلم.
٢. أن يفهم المعلم كيف أن الاختلافات الثقافية والجندرية (أو الجنسوية) يمكن أن تؤثر على الاتصال الفعال في غرفة الصف.
٣. أن يعرف المعلم أهمية أدوات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
٤. أن يعرف المعلم كيفية استخدام تكنيكات وأدوات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.

المكون الانفعالي:

١. أن يُدرك المعلم قوة اللغة في تعزيز التعبير عن الذات وتطوير الهوية والتعلم.
٢. أن يُثمن المعلم الطرق المتنوعة التي يسلكها الأفراد للاتصال ويشجع أنماطاً متنوعة من الاتصال داخل غرفة الصف.
٣. أن يبدو المعلم مستمعاً يقظاً ومستجيباً للطلاب.
٤. أن يُقدر المعلم الأبعاد الثقافية والاجتماعية للطلاب في الاتصال ويستجيب لها بشكل ملائم، ويسعى لتعزيز حساسيته لطرق الاتصال التي تراعي الجوانب الثقافية والاجتماعية لجميع الطلاب في غرفة الصف.

المكون الأدائي:

١. أن يستخدم المعلم استراتيجيات فاعلة للاتصال مع الطلاب أو عندما ينقل الأفكار والمعلومات لهم أو عندما يطرح الأسئلة عليهم فهو يُتابع تأثير الرسائل التي يُقدمها لهم عليهم، ويُعيد طرح الأفكار ويرسُم العلاقات، ويستخدم التلميحات البصرية والشفوية والحركية الملائمة، ويُبدي حساسية للتلميحات غير اللفظية الصادرة عنه أو تلك التي يتلقاها من الآخرين.

٢. أن يدعم المعلم تعابير المتعلم المحكية والمكتوبة أو تلك التي يتم التعبير عنها بالوسائل الأخرى ويوسعها.

٣. أن يعرف المعلم كيف يطرح الأسئلة على الطلاب وكيف يُثير النقاش لديهم بطرق مختلفة حول أغراض أو أهداف معينة، فهو يُتابع المتعلم للوقوف على فهمه، ويُساعد الطلاب على بيان أو توضيح أفكارهم وعمليات تفكيرهم، ويُشجع الطلاب على المجازفة الآمنة وحل المشكلات، ويُسهل لديهم عملية استرجاع الحقائق ويُشجعهم على التفكير التجميعي والتشعبي ويستثير حب الاستطلاع لديهم ويُساعدهم على طرح الأسئلة.

٤. أن يتواصل المعلم مع الطلاب بطرق تراعي الحساسية للاختلافات الجندرية (الجنسوية) والثقافية والاجتماعية لديهم كالاستخدام المناسب للاتصال البصري، والتفسير الملائم للغة الجسم والجمل اللفظية، وتقدير الأنماط المختلفة لدى الطلاب والاستجابة لها.

٥. أن يعرف المعلم كيفية استخدم أدوات ووسائل الاتصال المتنوعة بما في ذلك المساعدات البصرية والسمعية والحاسوب من أجل إثراء فرص التعلم.

المعيار السابع

التخطيط

التخطيط للمواقف التدريسية استناداً للمعرفة بالموضوع التدريسي (Subject Matter) والطلاب والمجتمع وأهداف المنهاج.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم نظريات التعلم، وموضوع تخصصه، وتطوير المنهاج، ونمو الطلاب، ويعرف كيفية استخدام هذه المعرفة في التخطيط للتدريس الذي يُلبي أغراض وأهداف المنهاج.
٢. أن يُراعي المعلم الاعتبارات السياقية (المواد التدريسية والاهتمامات والحاجات والاستعدادات لدى كل طالب والمصادر المجتمعية المتاحة) عندما يُخطط للتدريس لخلق جسراً فعالاً بين أهداف المنهاج وخبرات الطلاب.
٣. أن يعرف المعلم متى وكيف يمكن أن يُعدل ويُكيف خططه التدريسية اعتماداً على استجابة الطالب وغيرها من الحوادث أو الاحتمالات.

المكون الانفعالي:

١. أن يُثمن المعلم كل من التخطيط قصير المدى وطويل المدى.
٢. أن يعتقد المعلم أن الخطط يجب أن تكون دائماً قابلة للتعديل والتنقيح اعتماداً على حاجات الطالب وتغير الظروف.
٣. أن يُثمن المعلم التخطيط كنشاط أكاديمي.

المكون الأدائي:

١. أن يبني أو يختار المعلم لوحده (أو كعضو في فريق) خبرات التعلم التي تلاءم أهداف المنهاج والتي تبدو ذات صلة بالمتعلم وتستند إلى المبادئ الخاصة بالتدريس الفعال بحيث

تُفعل المعرفة السابقة لدى الطلاب وتراعى مفاهيمهم السابقة، وتشجيعهم على الاستكشاف وحل المشكلات وبناء المهارات الجديدة على مهاراتهم التي تم اكتسبوها سابقاً.

٢. أن يُخطط المعلم لفرص التعلم التي تراعي وتتناول أنماط التعلم المتنوعة وأنماط الأداء المختلفة.

٣. أن يضع المعلم الدروس والأنشطة التي تصلُح للمستويات التحصيلية والنمائية المتعددة لتلبية الحاجات النمائية والفردية للطلاب وتساعدهم في السير النمائي لكل منهم.

٤. أن يضع المعلم خططاً قصيرة المدى وطويلة المدى والتي ترتبط بحاجات الطالب وأدائه ويُعدلها حتى يتأكد من سلامة السير الأكاديمي والدافعية لديه.

٥. أن يستجيب المعلم للمصادر غير المتوقعة من المدخلات لعملية التعلم والتعليم ويُقيم خططه استناداً إلى الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى ويُعدلها بانتظام لتلبي حاجات الطلاب وتحسين التعلم لديهم.

المعيار الثامن

القياس والتقييم

فهم المعلم لاستراتيجيات التقييم والقياس الرسمية وغير الرسمية واللازمة للتأكد من استمرارية التطور العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم الخصائص والاستخدامات والفوائد والمحددات للأنماط المختلفة للقياس والتقييم (بما في ذلك الأدوات معيارية المرجع ومحكية المرجع، والاختبارات المعيارية التقليدية، والاختبارات المبنية على الأداء، وطرق وأنظمة الملاحظة وتقييم وقياس عمل الطالب، وملف الطالب، والتقييم الحقيقي، والتقييم البديل.....الخ) عندما يُقيم تعلم الطلاب أو عند الوقوف على ما يعرفه أو ما يستطيعون القيام به أو الوقوف على ما هية أنماط الخبرات التي ستعمل على تقدم نموهم وتطورهم.

٢. أن يعرف المعلم كيفية اختيار وبناء واستخدام استراتيجيات التقييم والأدوات الملائمة لها لتقييم نواتج التعلم التي هو بصدد قياسها أو تقييمها أو تشخيصها.

٣. أن يفهم المعلم نظرية القياس الحديثة والتقليدية وغيرها من قضايا القياس المرتبطة بها من مثل الثبات والصدق والتحيز وبنوك الأسئلة ومعادلة الدرجات.

المكون الانففعالي:

١. أن يُثمن المعلم التقييم المستمر كأساس لعملية التدريس والاستخدام الدقيق والمنظم لاستراتيجيات التقييم المتنوعة والتي تعتبر ضرورية لمتابعة تعلم الطالب وتعزيزه.

٢. أن يلتزم المعلم باستخدام التقييم لتحديد جوانب القوة عند الطالب لتحسين نموه وإتاحة فرص التعلم المناسبة له.

المكون الأدائي:

١. أن يستخدم المعلم بشكل مناسب الأساليب المتنوعة من التقييم الرسمي وغير الرسمي من مثل: (الملاحظة، وملف عمل الطالب، والاختبارات التي من صنعه، والمهمات الأدائية، والمشاريع، والتقييم الذاتي للطالب، وتقييم الزملاء والاختبارات المعيارية) لتحسين معرفته عن المتعلم وتقييم سيره وأداءه الأكاديمي والنمائي، وتكيف وتعديل استراتيجيات التعليم والتدريس.

٢. أن يتحرى المعلم ويتلمس المعلومات عن خبرات الطالب وسلوكه التعلمي وحاجاته وسيره الأكاديمي من الوالدين وزملائه المعلمين الآخرين والطلاب أنفسهم.

٣. أن يستخدم المعلم استراتيجيات التقييم لحمل الطلاب على الانخراط في أنشطة التقييم الذاتي، ولمساعدتهم ليصبحوا على وعي بجوانب القوة لديهم وحاجاتهم، ولحثهم على وضع أهداف شخصية لتعلمهم.

٤. أن يُقيم المعلم تأثير الأنشطة الصفية على كل طالب وعلى الصف ككل ويجمع المعلومات من خلال الملاحظة للتفاعلات الصفية وطرح الأسئلة وتفحص أعمال الطلاب وتحليلها.

٥. أن يُتابع المعلم استراتيجياته التدريسية الخاصة وسلوكه استناداً لنجاح الطلاب وتحقيق أهداف عملية التعلم والتعليم ويعمل على تعديل خططه ومناحيه التدريسية تبعاً لذلك.

٦. أن يحتفظ المعلم بسجلات مفيدة وعملية عن عمل كل طالب وأدائه وأن ينقل السير الأكاديمي للطالب بذكاء ومسؤولية له ولوالديه وزملاؤه الآخرين استناداً إلى مؤشرات ملائمة.

المعيار التاسع

النمو المهني

المعلم ممارس متأمل يُقيم تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين (الطلاب، والوالدين، والاختصاصين الآخرين في مجتمع المدرسة) وهو يسعى بفاعلية لاغتنام فرص النمو المهني.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم الطرق المنهجية التي تزوده باستراتيجيات متنوعة للتقييم الذاتي واستراتيجيات حل المشكلات للتأمل والتفكير بممارساته وتأثيرها على نمو الطلاب وتعلمهم والتفاعلات المعقدة بينهم.

٢. أن يعرف المعلم المجالات الرئيسية للبحث في مجال التدريس والمصادر المتوفرة للتعلم والنمو المهني (الأدب المتخصص، والزملاء، والجمعيات المهنية، وأنشطة النمو المهني).

المكون الانفعالي:

١. أن يُثمن المعلم التفكير الناقد والتعلم الموجه ذاتياً كعادات للعقل.

٢. أن يلتزم المعلم بإجراء التأمل، والتفكير، والتقيم، وبالتعلم كعملية مستمرة.

٣. أن يُبدي المعلم استعداده لتلقي وتقديم المساعدة.

٤. أن يلتزم المعلم بتطوير وتعديل ممارساته باستمرار والتي هي وثيقة الصلة بالحاجات الفردية للطلاب.

٥. أن يُدرك المعلم مسؤولياته في المشاركة ودعم الممارسات المهنية الملائمة لنفسه ولزملائه.

المكون الأدائي:

٦. أن يستخدم المعلم الملاحظة الصفية والمعلومات عن الطلاب والأبحاث كمصادر لتقييم نواتج عملية التدريس والتعلم وكأساس لفحص التفكير بممارساته وتعديلها.

٧. أن يستعين المعلم بالأدب المهني والزملاء والمصادر الأخرى لدعم نموه المهني الذاتي كمتعلم وكمعلم.

٨. أن يُشارك المعلم زملاءه المهنيين داخل المدرسة أو المجالات المهنية الأخرى بتبادل الخبرات والمعلومات معهم.

المعيار العاشر
العلاقة مع المجتمع

تعزيز وتشجيع العلاقات مع الزملاء في المدرسة والوالدين والهيئات في المجتمع من أجل دعم تعلم الطلاب ورفاهيتهم.

المكون المعرفي:

١. أن يفهم المعلم المدارس كمنظمات في السياق المجتمعي الكبير وأن يفهم العمليات للمظاهر ذات الصلة بالنظام الذي يعمل به.

٢. أن يفهم المعلم كيف أن بيئة الطلاب خارج المدرسة (ظروف العائلة، والبيئات المحلية، والظروف الاقتصادية والصحية) ربما تؤثر على حياة الطلاب وتعلمهم.

٣. أن يفهم المعلم القوانين المتعلقة بحقوق الطلاب ومسؤوليات المعلم ويطبقها (المساواة في الحقوق من حيث توفير فرص التعلم لهم والخصوصية الخاصة بهم والتعامل الملائم مع الطلاب).

المكون الانفعالي:

١. أن يُثمن المعلم أهمية جميع مظاهر خبرة الطفل ويقدرها.

٢. أن يُبدي المعلم اهتماماً بجميع جوانب الطفل (المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، والجسمية) ويبدو متنبهاً ويقظاً إلى أية إشارة عن وجود صعوبات بها.

٣. أن يُبدي المعلم الاستعداد لتلقي المشورة من الآخرين فيما يتعلق بتربية ورفاهية طلابه.

٤. أن يحترم المعلم خصوصية الطلاب ويبقي المعلومات عنهم سرية.

٥. أن يُبدي المعلم الاستعداد للعمل مع المهنيين الآخرين من أجل تحسين البيئة التعليمية ككل للطلاب.

المكون الأدائي:

١. أن يُشارك المعلم في الأنشطة الأكاديمية المصممة لجعل المدرسة ككل بيئة تعلمية منتجة.

٢. أن يُقيم المعلم علاقاته ويجري اتصالات مع البيئات التعليمية الأخرى للمتعلمين بالنيابة عنهم عن طريق التشاور مع الوالدين والمرشدين والمعلمين في الصفوف الأخرى والأنشطة الأخرى بالمدارس والمهنيين في الهيئات والجمعيات المجتمعية.

٣. أن يُحدد المعلم المصادر المختلفة لتعزيز تعلم الطالب ويستخدمها.

٤. أن يُقيم المعلم علاقات قائمة على الاحترام والإنتاجية مع الوالدين ويسعى إلى إقامة علاقات شراكة وتعاون معهم من أجل دعم تعلم الطالب ورفاهيته.

٥. أن يتحدث المعلم مع الطالب ويستمع له ويُبدي حساسية للمؤشرات الدالة على التوتر لديه ويستجيب لها، وأن يبحث في المواقف عن السبل العلاجية الملائمة له عند الحاجة.

٦. أن يتصرف المعلم كمحامي عن الطلاب.

ملحق رقم (٢)

قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز وانحرافات المعيارية للفقرات الواردة في كل من الأداة الخاصة بمقياس المكونات المعرفية للكفايات

			معامل التمييز	
رقم الفقرة في النموذج أ/ب	معامل الصعوبة	الانحراف المعياري	بدلالة معامل ارتباط الفقرة مع المعيار	بدلالة معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
المفاهيم الأساسية / المعيار الأول				
١/ أ	٠،٤٩	٠،٥٠	٠،٤٣	٠،٣٦
٢/ أ	٠،٧٢	٠،٤٥	٠،٦٤	٠،٥٦
١/ ب	٠،٧٠	٠،٤٥	٠،٦١	٠،٥٥
٣/ أ	٠،٤٨	٠،٥٠	٠،٥٦	٠،٤٦
٢/ ب	٠،٥٣	٠،٤٩	٠،٥٢	٠،٤٤
٣/ ب	٠،٤١	٠،٤٩	٠،٣٦	٠،٣٢
٤/ أ	٠،٤٨	٠،٥٠	٠،٥٢	٠،٤١
٤/ ب	٠،٥٩	٠،٤٩	٠،٥٦	٠،٤٩
٥/ أ	٠،٦٥	٠،٤٧	٠،٥٧	٠،٤٩
٦/ أ	٠،٧٩	٠،٤١	٠،٦٨	٠،٦٢
٥/ ب	٠،٥٨	٠،٤٩	٠،٥٠	٠،٤٤
المعيار الثاني / توفير فرص التعلم				
٧/ أ	٠،٦٦	٠،٤٧	٠،٥٦	٠،٥٧
٨/ أ	٠،٤٦	٠،٤٩	٠،٤٧	٠،٤٠
٩/ أ	٠،٣٥	٠،٤٧	٠،٣٧	٠،٢٩
٦/ ب	٠،٢٩	٠،٤٥	٠،٣٥	٠،٢٧
١١/ أ	٠،٢٨	٠،٤٤	٠،٣٥	٠،٢٧
٧/ ب	٠،٢٦	٠،٤٤	٠،٥٣	٠،٥٩
١٠/ أ	٠،٣٠	٠،٤٦	٠،٣٢	٠،٢٦
٩/ ب	٠،٣٢	٠،٤٦	٠،٢٩	٠،٢٥
١٠/ب	٠،٢٦	٠،٤٣	٠،٣١	٠،٢٤
٨/ب	٠،٢٩	٠،٤٥	٠،٥٠	٠،٤١
١٢/ أ	٠،٦٥	٠،٤٧	٠،٥٦	٠،٥٣
١ ١/ ب	٠،٢٠	٠،٣٩	٠،٢٦	٠،١٩
١٤/ أ	٠،٦٠	٠،٤٩	٠،٥٢	٠،٥٢
١٣/ أ	٠،٢٢	٠،٤١	٠،٢٢	٠،١١
١٢ / ب	٠،٥٧	٠،٤٩	٠،٥٠	٠،٤٩
١٥ / أ	٠،٦٣	٠،٤٨	٠،٥٦	٠،٥٥
١٣ / ب	٠،٥٧	٠،٤٩	٠،٥١	٠،٥١
١٤ / ب	٠،٢١	٠،٤٠	٠،٣٠	٠،١٩
١٥ ب	٠،٤٢	٠،٤٩	٠،٤٢	٠،٣٩
١٦ / أ	٠،٣٨	٠،٤٨	٠،٣٦	٠،٣٢
١٦ / ب	٠،٢٧	٠،٤٤	٠،٣٥	٠،٢٧
١٧ / أ	٠،٥٨	٠،٤٩	٠،٢٩	٠،١٤
المعيار الثالث / الفروق الفردية				
١٧ / ب	٠،٦٠	٠،٤٩	٠،٦٢	٠،٥٢
١٩ / ب	٠،٤٠	٠،٤٩	٠،٤٨	٠،٣٧
٢٠ / أ	٠،٤٥	٠،٤٩	٠،٤٥	٠،٣٩
٢٠ / ب	٠،٦٦	٠،٤٧	٠،٦٩	٠،٥٩
٢١ / ب	٠،٦٥	٠،٤٧	٠،٦٣	٠،٥٢
٢٣ / أ	٠،٦٢	٠،٤٨	٠،٥٢	٠،٥٦
٢٤ /أ	٠،٦١	٠،٤٨	٠،٥٢	٠،٥٥
٢٤ / ب	٠،٦٨	٠،٤٦	٠،٦٦	٠،٥٩
٢٥ / ب	٠،٥٩	٠،٤٩	٠،٦٣	٠،٥٣
٢١ / أ	٠،٢٥	٠،٤٣	٠،١٩	٠،١٨
١٨ / أ	٠،٢٩	٠،٤٥	٠،٢٤	٠،٢٧
١٩ / أ	٠،٢٤	٠،٤٣	٠،٤٧	٠،٤٧
١٨ / ب	٠،٤٠	٠،٤٩	٠،٤٢	٠،٣٧
٢٥ / أ	٠،٦٢	٠،٤٨	٠،٥٦	٥٨,

٢٦ / ب	٠،٥٦	٠،٤٩	٠،٥٥	٠،٤٤
المعيار الرابع / استراتيجيات التدريس				
٢٦ / أ	٠،٥٧	٠،٤٩	٠،٥٣	٠،٤٧
٢٧ / أ	٠،٣٦	٠،٤٨	٠،٤١	٠،٣٥
٢٧ / ب	٠،٥١	٠،٥٠	٠،٥٦	٠،٤٦
٢٨ / ب	٠،٣٢	٠،٤٦	٠،٥٦	٠،٥٣
٢٨ / أ	٠،٢٧	٠،٤٤	٠،٦٠	٠،٤٧
٢٩ / ب	٠،٣٦	٠،٤٨	٠،٣٤	٠،٤٢
٣٠ / أ	٠،٦٥	٠،٤٧	٠،٦٢	٠،٥٨
٢٩ / أ	٠،٤٣	٠،٤٩	٠،٦٩	٠،٦٢
٣١ / ب	٠،٤٧	٠،٥٠	٠،٧١	٠،٥٥
٣٠ / ب	٠،٢٥	٠،٤٣	٠،٣٠	٠،١٩
٣٢ / ب	٠،٥٠	٠،٥٠	٠،٤٦	٠،٤٢
٣٣ / ب	٠،٥٧	٠،٤٩	٠،٥٣	٠،٤٩
٣١ / أ	٠،٥٣	٠،٤٩	٠،٤٦	٠،٤٥
المعيار الخامس / الدافعية				
٣٢ / أ	٠،٦١	٠،٤٨	٠،٥٩	٠،٥٥
٣٤ / ب	٠،٦٠	٠،٤٨	٠،٦٠	٠،٥٣
٣٥ / ب	٠،٢٩	٠،٤٥.	٠،٤٥.	٠،٣٥
٣٣ / أ	٠،٦٢	٠،٤٨	٠،٥٧	٠،٥٥
٣٤ / أ	٠،٤١	٠،٤٩	٠،٤٥.	٠،٣٧
٣٧ / ب	٠،٥٩	٠،٤٩	٠،٥٣	٠،٤٨
٣٦ / ب	٠،٤٦	٠،٤٩	٠،٥٣	٠،٤٢
٣٦ / أ	٠،٦٤	٠،٤٨	٠،٥٢	٠،٤٩
٣٥/ أ	٠،٥٥	٠،٤٩	٠،٥٢	٠،٤٨
٣٨ / ب	٠،٧٤	٠،٤٤	٠،٦٥	٠،٦٢
المعيار السادس / وسائل الاتصال				
٣٧ / أ	٠،٦٤	٠،٤٨	٠،٦٧	٠،٦١
٣٨ / أ	٠،٤٧	٠،٤٩	٠،٥٢	٠،٤٤
٤٠/ ب	٠،٦٥	٠،٤٧	٠،٦٠	٠،٥٥
٤١ / ب	٠،٥٠	٠،٥٠	٠،٥١	٠،٤٢
٣٩ / ب	٠،٤٩	٠،٥٠	٠،٤٧	٠،٥٩
٤٢ / ب	٠،٥١	٠،٥٠	٠،٥١	٠،٤٢
٤٠ أ	٠،١٢	٠،٣٢	٠،٢٨	٠،٧٦
٤٣ ب	٠،٦٤	٠،٤٨	٠،٦١.	٠،٥٦
٤١ / أ	٠،٤٢	٠،٤٩	٠،٤٠.	٠،٣٦
٤٤ / ب	٠،٢٧	٠،٤٤	٠،٣٢	٠،٢٩
٤٢ / أ	٠،٦١	٠،٤٨	٠،٦١	٠،٥٣
٤٣ / أ	٠،٣٧	٠،٤٨	٠،٤٤	٠،٣٥
٤٥ / ب	٠،٣٧	٠،٤٨	٠،٤٤	٠،٣٥
المعيار السابع / التخطيط				
٤٤/ أ	٠،٥٧	٠،٤٩	٠،٦٥	٠،٥١
٤٦ / ب	٠،٤٧	٠،٥٠	٠،٦٨	٠،٥٤
٤٥ / أ	٠،٥٧	٠،٤٩	٠،٥٤	٠،٤٧
٤٧ / ب	٠،٧٠	٠،٤٥	٠،٦١	٠،٦١
٤٦ / أ	٠،٧٠	٠،٤٥	٠،٦١	٠،٦١
٤٧ / أ	٠،٥٣	٠،٤٩	٠،٥٩	٠،٤٦
المعيار الثامن / القياس والتقييم				
٤٨ / أ	٠،٣٢	٠،٤٦	٠،٣٩	٠،٣١
٤٩ / ب	٠،٣٠	٠،٤٦	٠،٣٦	٠،٢٨
٤٩ / أ	٠،٢٦	٠،٤٣	٠،٢٥	٠،١٥
٥٠ / ب	٠،٣٠	٠،٤٥	٠،٣٥	٠،٢٧
٥٠ / أ	٠،٤٥	٠،٤٩	٠،٤٠	٠،٤١
٥١ / أ	٠،٣٠	٠،٤٥	٠،٤٣	٠،٢٨
٥٢ / أ	.29	٠،٤٥	٠،٥٠	٠،٤٨
٥٤ / أ	٠،٦٢	٠،٤٨	٠،٥٢	٠،٥٣
٥١ / ب	٠،٢٨	٠،٤٤	٠،٣٥	٠،٢٤

٥٢ / ب	٠،٢٢	٠،٤١	٠،٢٨	٠،٢٣
٥٣ / أ	٠،٦٢	٠،٤٨	٠،٥٢	٠،٥٣
٥٣ / ب	٠،٢٧	٠،٤٤	٠،٢٤	٠،١٨
٥٥ / أ	٠،٣٤	٠،٤٧	٠،٢٨	٠،٢٦
٥٤ / ب	٠،٥٤	٠،٤٩	٠،٤٢	٠،٤٥
٥٥ / ب	٠،٦٠	٠،٤٩	٠،٤١	٠،٤٥
٥٦ / أ	٠،٥٢	٠،٥٠	٠،٤٣	٠،٤٣
٥٧ / ب	٠،٢٧	٠،٤٤	٠،٣١	٠،٢٥
٥٧ / أ	٠،٤٦	٠،٤٩	٠،٤٧	٠،٣٨
٥٨ / أ	٠،٥٩	٠،٤٩	٠،٤٧	٠،٥٠
٥٦ / ب	٠،٣١	٠،٤٦	٠،٣٢	٠،٣٠
٥٩ / أ	٠،١٨	٠،٣٨	٠،٢٥	٠،١٧
٦٠ / أ	٠،٣١	٠،٤٦	٠،٣٩	٠،٢٨
٥٩ / ب	٠،٢٧	٠،٤٤	٠،٢٩	٠،١٩
٦٠ / ب	٠،٢٠	٠،٤٠	٠،٢٠	٠،١٣
٦١ / أ	٠،٣٢	٠،٤٦	٠،٤٠	٠،٢٦
٦٢ / ب	٠،١٧	٠،٣٧	٠،٢٥	٠،٣٢
٦١ / ب	٠،١١	٠،٣١	٠،٤١	٠،٣٣
المعيار التاسع / النمو المهني				
٦٣ / أ	٠،٣٥	٠،٤٧	٠،٥٥	٠،٣٠
٦٤ / ب	٠،٤٣	٠،٤٩	٠،٤٦	٠,٠٠٤
٦٤ / أ	٠،١٠	٠،٢٩	٠،٢٣	٠،٦٣
٦٥ أ	٠،٢١	٠،٤٠	٠،٥٥	٠،٤١
٦٦ب	٠،٢٠	٠،٤٠	٠،٣٩	٠،٠٦
المعيار العاشر / العلاقة مع المجتمع				
٦٦ / أ	٠،٢٥	٠،٤٣	٠،٧٩	٠،٦٠
٦٧ / ب	٠،٦٨	٠،٤٦	٠،٦٦	٠،٥٨
٦٧ / أ	٠،٦٦	٠،٤٧	٠،٦٩	٠،٦١
٦٨ / ب	٠،٢٨	٠،٤٥	٠،٦٩	٠،٣٩
٦٨ / أ	٠،٦٩	٠،٤٦	٠،٦٦	٠،٥٩
٦٩ / أ	٠،٤٠	٠،٤٩	٠،٥٢	٠،٣٤
٦٩ / ب	٠،٦٣	٠،٤٨	٠،٦٠	٠،٥١

ملحق رقم (٣)

قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز وانحرافات المعيارية للفقرات الواردة في كل من الأداة الخاصة بمقياس المكونات الانفعالية للكفايات

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	الانحراف المعياري	معامل التمييز	
			بدلالة معامل ارتباط الفقرة مع المعيار	بدلالة معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
المفاهيم الأساسية / المعيار الأول				
١	٠،٥٥	٠،٩٤	٠،٦٠	٠،٥٢
٢	٠،٥٧	١،١٧	٠،٥٦	٠،٣٧
٣	٠،٦٩	١،١٩	٠،٣١	٠،٤٦
٤	٠،٦٠	٠،٨٠	٠،٦٣	٠،٥٦
٥	٠،٧٢	١،٢٩	٠،٥٣	٠،٤٠
٦	٠،٥٠	٠،٨٤	٠،٣٩	٠،٢٧
٧	٠،٤٧	١،٠٤	٠،٣٧	٠،٢٨
٨	٠،٦١	٠،٨٠	٠،٦٠	٠،٤٨
٩	٠،٣٦	٠،٩٥	٠،٥٨	٠،٤٧
١٠	٠،٥٧	٠،٩١	٠،٥٦	٠،٥٠
١١	٠،٦١	٠،٨٤	٠،٦٤	٠،٥٦
١٢	٠،٥٩	٠،٨٩	٠،٥٥	٠،٤٧
المعيار الثاني / توفير فرص التعلم				
١٣	٠،٥٣	٠،٩٧	٠،٧٣	٠،٤١
١٤	٠،٥٥	٠،٧٩	٠،٦١	٠،٥٠
١٥	٠،٥٣	٠،٩٢	٠،٦٨	٠،٣٧
المعيار الثالث / الفروق الفردية				
١٦	٠،٢٥	٣،٠٩	٠،٧٢	٠،٦٥
١٧	٠،٣٥	١،٠٠	٠،٢٦	٠،١٠
١٨	٠،٢٧	٢،٦٥	٠،٦٨	٠،٦٣
١٩	٠،٢٤	١٢،٩١	٠،٥٧	٠،٤٧
٢٠	٠،٦٠	٩،٠٩	٠،٥١	٠،٤٦
٢١	٠،٢٩	٣،١٩	٠،٦٤	٠،٥٣
٢٢	٠،٣٨	١،٣٠	٠،٤٢	٠،٢١
٢٣	٠،٥١	١،٠٢	٠،٥٠	٠،٤١
٢٤	٠،٤٤	١،٢٠	٠،٢٩	٠،٢٦
المعيار الرابع / استراتيجيات التدريس				
٢٥	٠،٥٤	٠،٨٦	٠،٦٩	٠،٤٧
٢٦	٠،٤٢	١،٠٣	٠،٦٣	٠،١٧
٢٧	٠،٥٣	٠،٨٠	٠،٦١	٠،٥٢
٢٨	٠،٥٠	٠،٨٢	٠،٥٥	٠،٣٤
المعيار الخامس / الدافعية				
٢٩	٠،٧٢	٩،٠٩	٠،٢٩	٠،١٦
٣٠	٠،٥٠	١،٠٣	٠،٥٠	٠،٣٨
٣١	٠،٥١	١،١٩	٠،٣٨	٠،٤٨
٣٢	٠،٤٩	٠،٩٢	٠،٣٤	٠،٢٧
٣٣	٠،٤٨	٠،٨٦	٠،٤٥	٠،٣١
34	٠،٥١	١،٠٧	٠،٤٨	٠،٣٥
٣٥	٠،٦٩	٠،٩٩	٠،٥٦	٠،٥٢
٣٦	٠،٥٥	١،٠١	٠،٥٢	٠،٤٧
٣٧	٠،٥٢	١،٠١	٠،٦٠	٠،٥٨

المعيار السادس / وسائل الاتصال				
٣٨	٠،٦٧	٠،٩٧	٠،٥١	٠،٤٤
٣٩	٠،٦٨	١،٢١	٠،٦١	٠،٥٧
٤٠	٠،٦٠	٠،٩٦	٠،٥٩	٠،٤٧
٤١	٠،٥٦	٠،٨٩	٠،٧٣	٠،٣٦
٤٢	٠،٥٠	٠،٨٢	٠،٥١	٠،٣٦
٤٣	٠،٥٨	٠،٨٥	٠،٥٤	٠،٣٦
المعيار السابع / التخطيط				
٤٤	٠،٦٧	٠،٩١	٠،١٧	٠،٢٣
٤٥	٠،٤٥	١،٠٣	٠،٥١	٠،٢٤
٤٦	٠،٥٦	٠،٩٧	٠،٤٦	٠،٣٣
٤٧	٠،٥٢	٠،٩٣	٠،٤٨	٠،٢٦
٤٨	٠،٥٨	٠،٨٥	٠،٤٨	٠،٣٦
المعيار الثامن / القياس والتقييم				
٤٩	٠،٥٥	٠،٩٨	٠،٦٣	٠،٤٧
٥٠	٠،٥٩	٠،٩٠	٠،٦٤	٠،٤٨
٥٢	٠،٥٤	٠،٩٨	٠،٥٣	٠،٣٨
٥١	٠،٤٧	٠،٨٢	٠،٨٦	٠،٣٩
المعيار التاسع / النمو المهني				
٥٣	٠،٥٨	١،٠٨	٠،٣٧	٠،٢٥
٥٤	٠،٥٢	٠،٨٣	٠،٤٩	٠،٤٢
٥٥	٠،٦٥	١،٢٧	٠،٦٣	٠،٥٨
٥٦	٠،٥٠	٠،٩٧	٠،٤٩	٠،٤٣
٥٧	٠،٧٢	٠,٩١	٠،٣٦	٠،٣٤
٥٨	٠،٤٣	١،٠٤	٠،٣٩	٠،٢١
٥٩	٠،٥٠	٠،٩٣	٠،٤٥	٠،٤٣
٦٠	٠،٤٦	٠،٨٥	٠،٣٦	٠،٢٢
٦١	٠،٥٦	٠،٨٨	٠،٥٠	٠،٥٠
٦٢	٠،٧٧	١،٠٤	٠،٦٢	٠،٥٧
٦٣	٠،٧٠	١،١٤	٠،٥٨	٠،٦٥
٦٤	٠،٤٦	٠،٩٩	٠،٣٧	٠،٢٥
٦٥	٠،٥٦	١،٠٠	٠،٦٣	٠،٤٩
المعيار العاشر / العلاقة مع المجتمع				
٦٦	٠،٣٦	٠،٨٧	٠،٣٣	٠،٠٥
٦٧	٠،٤٨	٠،٨٩	٠،٥٤	٠،٣٠
٦٨	٠،٥٣	٠،٨٤	٠،٦٣	٠،٤٦
٦٩	٠،٧٢	٠,٩٨	٠،٧١	٠،٥٢
٧٠	٠،٦٠	٠،٨٦	٠،٥٥	٠،٤٨
٧١	٠،٧٥	١,١	٠،٦٠	٠،٥٤
٧٢	٠،٥٩	٠،٧٨	٠،٤٧	٠،٤١

ملحق رقم (٤)

قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التميز وانحرافات المعيارية للفقرات الواردة في كل من الأداة الخاصة بمقياس المكونات الأدائية للكفايات

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	الانحراف المعياري	معامل التمييز	
			بدلالة معامل ارتباط الفقرة مع المعيار	بدلالة معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
١	٠،٦٩	١،١٢	٠،٥٩	٠،٤٣
٢	٠،٦٧	٠،٩٨	٠،١٠	٠،٠٤
٣	٠،٧٨	١،٣٨	٠،٥٤	٠،٤٠
٤	٠،٨٦	١،٠١	٠،٥٥	٠،٤٧
٥	٠،٧٠	١،٣٣	٠،٦٢	٠،٢٢
٦	٠،٧٠	١،١٥	٠،٠٥	٠،١٨
٧	٠،٧٣	٠،٧٩	٠،٣١	٠،٢٩
٨	٠،٦٥	١،٠٥	-٠،٢٥	-٠،٤٥
٩	٠،٧٩	١،٢٠	٠،٥٩	٠،٤٤
١٠	٠،٧٠	١،١١	٠،٥٦	٠،٤٤
١١	٠،٦٣	١،٠٦	٠،٤٥	٠،١٠
١٢	٠،٧٨	٠،٩٥	٠،٦١	٠،٤٨
		المعيار الثاني		
١٣	٠،٨٢	٠،٩٣	٠،٦١	٠،٣٤
١٤	٠،٧٣	٠،٨٦	٠،٥٤	٠،٢٥
١٥	٠،٧٠	٠،٩٧	٠،٢٢	٠،٢٦
١٦	٠،٧١	٠،٩٧	٠،٣٦	٠،٠٥
١٧	٠،٧٦	٠،٧٨	٠،٣٨	٠،١٦
١٨	٠،٦٩	٠،٨٣	٠،٥٤	٠،١٨
١٩	٠،٧٤	١،١٦	٠،٤٦	٠،١٤
٢٠	٠،٧٧	٠،٩٠	٠،٤٨	٠،٠٨
		المعيار الثالث		
٢١	٠،٧٤	١،٢٨	٠،١٢	٠،٢٢
٢٢	٠،٨٢	٠،٩٣	٠،٤٨	٠،٣٢
٢٣	٠،٨١	٠،٩٧	٠،٦٠	٠،٥٣
٢٤	٠،٧٤	١،٢٣	٠،٣٠	٠،٣٨
٢٥	٠،٨٥	٠،٨٦	٠،٤٩	٠،٣٨
٢٦	٠،٧٩	١،٠٨	٠،٤١	٠،٢٨
٢٧	٠،٦٧	٠،٨٠	-٠،٠٠٥	-٠،٠٢
٢٨	٠،٨١	٠،٩٠	٠،٣٩	٠،٤٧
٢٩	٠،٨٣	٠،٩٣	٠،٦٦	٠،٦٦
٣٠	٠،٧٩	١،٠٧	٠،٦٨	٠،٥١
٣١	٠،٨٤	٠،٩٦	٠،٤٦	٠،٣٠
٣٢	٠،٦٥	٠،٧٨	٠،٢٧	٠،١٢
٣٣	٠،٨١	٠،٩٠	٠،٣٤	٠،١٦
٣٤	٠،٥٦	١،٢٠	٠،٢٤	٠،٢٥
٣٥	٠،٦٩	٠،٧٧	٠،١٨	٠،١٤
		المعيار الرابع		
٣٦	٠،٥٢	٠،٩٣	٠,٠٢	-٠،١٩
٣٧	٠،٧٩	٠،٨٤	٠،٣٠	٠،٠٩
٣٨	٠،٨٢	٠،٩٣	٠،٤٤	٠،٢٧
٣٩	٠،٧١	١،١٠	٠،٣٨	٠،٢٧

٤٠	٠،٧٦	١،٢٣	٠،٥٤	٠،٤٩
٤١	٠،٨٥	٠،٩١	٠،٤٦	٠،٦٢
٤٢	٠،٧٣	٠،٩٧	٠،٤١	٠،١١
٤٣	٠،٧٤	١،٠٤	٠،٤٥	٠،٦٨
المعيار الخامس				
٤٤	٠,٦٩	١،٠٦	٠،٤٧	٠،٣٩
٤٥	٠،٧٠	٠،٩٤	٠،٤٨	٠،٤٨
٤٦	٠،٦٨	١،٠٥	٠،٦١	٠،٤٣
٤٧	٠،٧٤	١،١٤	٠،٣٠	٠،١٤
٤٨	٠،٨٢	٠،٨٨	٠،٠٩	-٠،٠٠٢
٤٩	٠,٦٩	١،١٤	٠،٣٨	٠،١٥
٥٠	٠،٧٧	١،٠٨	٠،٤٦	٠،٤١
٥١	٠،٧٦	١،٠٢	٠،٦٣	٠،٣٤
٥٢	٠،٧٤	٠،٧٨	٠،٦١	٠،٥٨
٥٣	٠،٨٠	٠،٧٣	-٠،٢	-٠،٣٤
٥٤	٠،٧٦	١،٢٢	٠،٥٥	٠،٥٤
المعيار السادس				
٥٥	٠،٧٠	١،٠٤	٠,٣٦	٠،٣٤
٥٦	٠،٧٣	٠،٩٩	٠،٥٥	٠،٤٢
٥٧	٠،٧١	١،٠٠٤	-٠،٠٠٤	٠،١١
٥٨	٠،٧١	٠،٩٧	٠،٥٩	٠،٥٧
٥٩	٠،٧٩	٠،٩٠	٠،٤٢	٠،٢٧
٦٠	٠،٦٥	١،١١	٠،٦٢	٠،٥٨
٦١	٠،٧١	١،٢٦	٠،٤٤	٠،٤٢
٦٢	٠،٥٩	١،٢٠	٠،٣٦	٠،٢٤
٦٣	٠،٧٢	٠،٨٢	٠،٦١	٠،٤٧
٦٤	٠،٨٥	٠،٨١	٠،٢١	٠،١٦
٦٥	٠،٨٢	٠،٩٢	٠،٦٠	٠،٥٣
٦٦	٠،٨٤	٠،٧٥	٠،١٥	٠،٢٢
٦٧	٠،٦٤	٠،٩٦	٠،٣٧	٠،٢٨
٦٨	٠،٧٨	٠،٩٠	٠،٢٥	٠،٢٢
٦٩	٠،٨٥	٠،٨٥	٠،٢٣	٠،٢٦
المعيار السابع				
٧٠	٠،٨١	٠،٩٣	٠،٤١	٠،٢٤
٧١	٠،٦٩	١،٠٨	٠،٥٤	٠،١٤
٧٢	٠،٦٦	١،٠٠	٠،٤٩	٠،٢٧
٧٣	٠،٥٨	١،٢٤	٠،٤٥	-٠،٢٠
٧٤	٠،٥٥	١،٢٧	٠،٣٨	٠،٠٨
٧٥	٠،٦٢	٠،٩٢	٠،٣٧	-٠،٠٧
٧٦	٠،٥٣	١،٢٢	٠،٢٠	-٠،٦٤
٧٧	٠،٦١	٠،٨٩	٠،٥٦	-٠،١٦
٧٨	٠،٧٣	٠،٩٨	-٠،٠١	٠،٤١
٧٩	٠،٧٣	٠،٩٨	٠،١٤	٠،٥٦
٨٠	٠،٨١	٠،٩٦	-٠،٠٥	٠،٢٤
المعيار الثامن				
٨١	٠،٦٩	١،١٦	٠،٦٩	٠،٤٨
٨٢	٠،٧٤	١،٠١	٠،٣٧	٠،١٦
٨٣	٠،٧٦	٠،٠٤	٠،٣٤	٠،٤٥
٨٤	٠،٧٤	١،٢١	٠،٦٦	٠،٢٨
٨٥	٠،٧٦	١،٠٨	٠،٤٣	٠،٣٧
٨٦	٠،٧٣	١،٠٥	٠،٥٢	٠،٣٨
٨٧	٠،٦٦	٠،٩٦	٠،٢٢	٠،١١

٨٨	٠،٨١	٠،٩٧	٠،٥٧	٠،٣٢
٨٩	٠،٦٩	١،٢٠	٠،٤٧	٠،٢٢
٩٠	٠،٨١	٠،٩٨	٠،٥١	٠،٢٢
المعيار التاسع				
٩١	٠،٧٤	١،١٤	٠،٨٢	٠،٢٩
٩٢	٠،٨٢	٠،٨٢	٠،٦٥	٠،٥٠
٩٣	٠،٧٣	١,٠٢	٠،٥٥	-.196
٩٤	٠،٧٠	١،٠٣	٠،٦٩	٠،١٥
المعيار العاشر				
٩٥	٠،٦٨	٠،٨٩	٠،١٧	٠،٣٤
٩٦	٠،٧٦	٠،٧١	٠،١٢	٠،١٣-
٩٧	٠،٧٣	١،٠١	٠،٢٤	٠،١٤
٩٨	٠،٧١	٠،٩٥	٠،٤٨	٠،٣٠
٩٩	٠،٦٩	١،٠٦	٠،٧٠	٠،٤٢
١٠٠	٠،٧٧	٠،٨٣	٠،٥٨	٠،٢٥
١٠١	٠،٧٦	٠،٩٥	٠،٣٦	٠،٠٦-

ملحق رقم (٥)

كتاب بالموافقة على زيارة المدارس التابعة لكل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث





الرقم ٣/١٠ ٥٦٨٤٤
التاريخ ١/١١/٢٠٠٨
الموافق ٢/١١/١٤٢٩هـ

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة / للواء / لمنطقة ......

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة جمانا عيسى مجدلاوي بإجراء دراسة بعنوان " أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم نفس تربوي ويحتاج ذلك ألى تطبيق أداة دراستها في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

/ وزير التربية والتعليم

الدكتور
زياد ابو شريعه
مدير ادارة البحث والتطوير التربوي

نسخة /رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

EFFECTIVENESS OF A PROPOSED MODEL TO EVALUATE THE WORK OF TEACHERS IN THE JORDANIAN SCHOOLS

By

Jumana Issa Majdalawi

Supervisor

Dr. Mohammed waleed Mousa Al-Butsh, Prof.

ABSTRACT

The current study aimed at constructing a model for the evaluation of the job of the teacher in the Jordanian schools, constructing its tools and arriving at indicators of the effectiveness of the items and the reliability of the obtained scores. The construction of the model was based on related theoretical and experimental literature. The model the following ten criteria:

1. The criterion of basic concepts
2. The criterion of the provision of learning opportunities
3. The criterion of planning
4. The criterion of individual differences
5. The criterion of teaching strategies
6. The criterion of motivation
7. The criterion of the means of communication
8. The criterion of assessment and evaluation
9. The criterion of professional development
10. The criterion of the relationship with the community

A total of 123 competencies were distributed over the ten criteria according to the cognitive, affective, and performance components of the competencies. Three tools of the model were constructed: the measure of the cognitive components of the professional competencies of the teacher, the measurement of the affective components of the professional competencies of the teacher, and the measure of the performance components of the professional competencies of the teacher.

The sample of the study consisted of 2061 male and female teachers chosen randomly from the schools in Jordan. The sample was representative of the variables of the study which included: sex, qualification, average in the latest qualification, specialization, the

geographical location of the school, the school level, and the supervisory authority. All this was congruent with the objective of achieving the psychometric characteristics of the items to ensure getting indicators of the effectiveness of the tools of the item and the psychometric characteristics (validity and reliability) of the potential scores and to derive percentile equivalents for the performance areas on the tools of the model and to get total scores.

The proposed model consists of the following four steps:

1. Gathering information about the teachers' qualifications and experiences as stated in the regulations and working laws in Jordan. This was expected to represent 25% of the total score on the model
2. The application of the cognitive and affective components of the professional competencies of the teachers. This was expected to represent 40% of the total score on the model
3. The application of the performance components of the professional competencies of the teacher which was expected to represent 35% of the total score on the model.
4. Deciding on and specifying the location of the teacher's performance on a scale designed especially for the model which classifies the teachers into four performance areas as follows:
    a. Outstanding performance
    b. Good performance
    c. Average performance
    d. Poor performance

based on intersection points related to the scores on the different tools of the model

Generally speaking the results of the study indicated that the values of difficulty factors of the items of cognitive measure ranged between (0.1-0.79), while the discrimination factors in terms of the correlation between the item and the score on the relevant criterion ranged between (0.20 -0.79).

The discrimination factors in terms of the correlation between the item and the total score of the measure ranged between (0.11-0.76).

As for the measure of the affective components, the difficulty factors of the items ranged between (0.24-0.73), and in terms of the performance on the item with the total score on the criterion it ranged between (0.16-0.52), whereas the discrimination factors of the items in terms of the correlation between the score on the item and the whole scale ranged between (0.01-0.68)

The results of the study revealed that the scores on both the cognitive and the affective measures of professional competencies of the teacher have logical and construct validity (in terms of discriminating between the groups classified earlier and in terms of the differences according to the latest academic qualification and the average on that qualification.)

The results also revealed the availability of indicators of concurrent validity of the scores on the components of the cognitive measure. The values of the validity factors of the scores on the criteria included in the model ranged between 0.50(in the case of the professional development criterion) and 0.90 (in the case of the individual differences and means of communication criteria), whereas the concurrent validity factor of the total score on the cognitive component of the competencies was 0.87.

As for the measure of the affective components of the competencies, the values of the concurrent validity factors ranged between 0.58 (in the case of the learning opportunities criterion) , 0.80(in the case of the basic concepts and professional development criteria) , and 0.80 for the score on the total measure.

The results of the study also revealed that the values of the reliability indicators using the repetition method ranged between 0.37 (in the case of the professional development criterion), 0.69 (in the case of the assessment and evaluation criterion), and 0.80 in the case of the cognitive measure of teacher's competencies and the total score on that measure. For the measure of the affective components of teacher's competencies, however, the reliability factors ranged using the repetition method ranged between 0.36 (in the case of the individual differences criterion), 0.62 (in the case of the relationship with the community criterion) and 0.65 for the total measure.

The results of the reliability factors using internal consistency method/ item statistics, revealed that the values of reliability factors for the scores on the cognitive measure of teacher's competencies using Kronbach Alpha Equation ranged between 0.31 (in the case of the professional development criterion), 0.86 (in the case of the basic concepts criterion), and 0.99 for the total measure.

The results also indicated that the values of the standard error on the measure of cognitive components of teacher's competencies ranged between 0.92 (in the case of the professional development criterion), 1.56 (in the case of the assessment and evaluation criterion), and 3.15 for the total measure, whereas the value of the standard error on the affective measure of teacher's competencies ranged between 1.57 (in the case of the planning criterion), 3.22 (in the case of the professional development criterion), and 7.99 for the total measure.

Finally, the cut points representing the percentile equivalents for the outstanding, good, average, and poor performance areas on the individual scores and the total score relevant to the criteria included in the model were derived for both the cognitive and affective measures of teacher's competencies. The results were discussed and a number of research and practical recommendations were made based on the results arrived at in the dissertation.